

**Fachbereich Bildungswissenschaften
der
Universität Duisburg - Essen**

**Begabungssensibilität für intellektuell hochbegabte Kinder
Grundlegung eines elementarpädagogischen Ansatzes**

**Dissertation
zur Erlangung eines akademischen Grades
Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)**

**vorgelegt von
Christa E. Hartmann, Schöttmar
Barbara M. Lutz, Witten / Ruhr**

**1. Gutachter: Prof. Dr. Tassilo Knauf
2. Gutachterin: Prof. Dr. Annemarie Fritz-Stratmann**

**Tag der mündlichen
Prüfung: 19.12.2007**

Hannover/Bad Salzuflen 2007

Gliederung

Seite

Einleitung**Teil I****Grundannahmen zur Hochbegabung und theoretische Grundlagen der vorliegenden Studie****7**

1.	Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie	7
1.1.	Pädagogisch – psychologische Praxis	7
1.2.	Methodische Abläufe	8
1.3.	Strukturiertes Literaturstudium	9
2.	Theoretische Grundannahmen der Studie	9
2.1.	Entwicklungen im Kontext	10
2.1.1.	Sozialisationsforschung	13
2.1.2.	Systemisch – ökologische Theorien	14
2.1.3.	Verhaltensgenetik	14
2.2.	Ökopsychologischer Ansatz Bronfenbrenners	16
2.3.	Kontexte und Multidimensionalität	21
3.	Definitionen und Modelle von Hochbegabung	22
3.1.	Der Begabungsbegriff	22
3.2.	Begabungsdefinitionen	24
3.3.	Begabungsmodelle	25
3.3.1.	Das Münchner dynamische Begabungs-Prozess-Modell	26
3.3.2.	Das Berliner-Intelligenz-Struktur-Modell (BIS)	28
3.4.	Hochbegabung und Intelligenzbegriff im Vorschulalter	29
3.5.	Menschenbild, Bild des Kindes, Förderkonzepte	32
3.6.	Das Bild des Kindes	34
4.	Historischer Überblick zur Förderung von Hochbegabung	39
4.1.	Der reformpädagogische Ansatz	40
4.2.	Erste empirische Studien zur Hochbegabung	41
4.3.	Der Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit	42
4.4.	Die Entwicklung in Deutschland nach 1970	43
5.	Pädagogische Ansätze als Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln	48
5.1.	Zu den allgemeinen Merkmalen pädagogischer Ansätze	48
5.2.	Ökopsychologische Merkmale eines begabungssensiblen elementarpädagogischen Ansatzes im Interesse intellektuell hochbegabter Kinder	50
5.2.1.	Beschreibung der Merkmale	50
5.2.2.	Ausführungen	54
5.3.	Ein Förderkonzept zur Begleitung jüngerer hochbegabter Kinder	55
5.4.	Die bildungspolitische Situation als Rahmenbedingung für die Umsetzung eines begabungssensiblen elementarpädagogischen Ansatzes	56

Teil II**Methodische und theoretische Grundannahmen der vorliegenden Studie** 60

1.	Vorstellung der unterschiedlichen Erhebungsdaten	60
1.1.	Gesamtschau der Teilergebnisse	61
2.	Zur Integration quantitativer und qualitativer Methoden	63
2.1.	Qualitative Forschungsmethoden	63
2.1.1.	Zur Bewertung der Wissenschaftlichkeit	65
2.1.2.	Zur Präsenz und Verwendung qualitativer Forschung	66
2.2.	Zur Kombination quantitativer und qualitativer Methoden	67
2.3.	Zur Strategie in der Durchführung – Quantitative versus qualitative Daten und ihre Durchmischung	68
2.4.	“Entdecken” als Methode quantitativen und qualitativen Forschens	70
2.4.1.	Hermeneutik – Kritik	70
2.4.2.	Heuristisches Vorgehen	72
2.4.3.	The Hamburg Approach to qualitative heuristic research	73
2.5.	Zusammenfassende Darstellung	77
3.	Subjektivität und Selbstreflektion	78
3.1.	Interaktion mit dem Forschungsfeld	79
3.2.	Zu einer konkreten methodischen Umsetzung: Die Forscherperson–in–Interaktion	81
3.3.	Zusammenfassende Überlegungen	83
4.	Zu Aspekten der Methodologie in der Kindheitsforschung	84
4.1.	Kinder und Erwachsene	85
4.2.	Zur Generationenproblematik	86
4.3.	Zur Asymmetrie eines Verhältnisses	87

Teil III**Darstellung unterschiedlicher Erhebungsdaten aus Lebensereignissen und Lebensbereichen hochbegabter Kinder**

1.	Beratungen – ein Überblick über die Beratungslage	90
1.1.	Beratung für Eltern hochbegabter Kinder	91
1.2.	Beratungsauslöser	92
1.2.1.	Beratungen zur Testdiagnostik	92
1.3.	Die Beratungsinhalte	97
2.	Identifikation hochbegabter Kindergartenkindern	100
2.1.	Durchführung der Testnachuntersuchungen	104
2.2.	Auswertung der Nachuntersuchungen	106
2.2.1.	Das Überspringen einer Klassenstufe	116
2.3.	Weiterführende Überlegungen	119
3.	Die Befragung der Eltern ehemaliger Kindergartenkinder	120
3.1.	Beschreibung der Ausgangssituation	120
3.2.	Akzeptanz der Gleichaltrigen	131
3.3.	Fazit	134

4.	Befragung von Erzieherinnen zum Umgang mit hoch begabten Kindern	136
4.1.	Zur Fragebogenkonstruktion	136
4.2.	Die Auswertung	138
4.3.	Fazit aus den Befragungen der Erzieherinnen	152
5.	Experteninterviews	161
5.1.	Das qualitative Interview	161
5.2.	Das Experteninterview	165
5.3.	Zur Durchführung	168
5.4.	Die Auswertung	170
5.5.	Interpretation	171
6.	Befragung der Kinder, Eltern und Erzieherinnen zum Wohlbefinden	177
6.1.	Untersuchung mit dem Familien-Kindergarten-Interaktions-Test	183
6.2.	Interpretation der Ergebnisse der Kinderbefragung	186
6.3.	Vergleich der verschiedenen Aussagen der Eltern- und Erzieherinnen zum Wohlbefinden der Kinder	195
7.	Gruppengespräche mit hochbegabten Grundschulkindern	201
7.1.	Gruppendiskussion und Gruppenbefragung	201
7.1.1.	Gruppengespräche / Kreisgespräche mit Kindern	203
7.2.	Fragestellungen und Vorbereitungen	204
7.3.	Gesprächsgruppenbildung und Durchführung	205
7.3.1.	Gruppe 1	205
7.3.2.	Gruppe 2	207
7.4.	Zusammenfassende Auswertung	209
8.	Fotobefragung	212
8.1.	Herausforderung Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft	212
8.2.	Kind, Raum, Umwelt	219
8.3.	Planung und Durchführung	222
8.3.1.	Vorstellung des Vorhabens in den vier Gruppen	225
8.3.2.	Gesprächsdurchführung	226
8.4.	Fotoanalyse und Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	227
8.4.1.	Gruppe T.	231
8.4.2.	Gruppe La. und L.	239
8.4.3.	Gruppe C.	240
8.4.4.	Gruppe A.	240
8.5.	Abschließende Interpretation	241
9.	Resümee	243

Literatur

Anhang

Einleitung

Die Diskussion um das öffentliche Bildungssystem, seine Inhalte, seine Ziele, wird intensiv und heftig geführt. Sie bewegt sich zwischen Forderungen zur Wahrung individueller Interessen und dem Wohl der Gesellschaft im Ganzen.

In Folge dessen hat auch der Bereich der Elementar- und Primarpädagogik stark an Beachtung gewonnen.

Überwiegend wirtschaftliche Überlegungen führen unter anderem zur aktuellen Fokussierung auf die begabten und sehr begabten Menschen jeden Alters als potentielle Leistungsträger.

Dies führt nicht nur unter Pädagogen häufig zu Gesprächssituationen, die hinsichtlich der Thematik auf unzureichender Erfahrung beruhen und ausreichendes Fachwissen vermissen lassen. Eine anerkannte und einflussreiche Interessenvertretung im Sinne einer Lobby gibt es nicht oder wird nicht für nötig erachtet. Gehen Hochbegabte unter allen Umständen ihren Weg? Entspricht die Redewendung „Intelligenz setzt sich durch“ wirklich der Realität?

Die vorliegende Arbeit widmet sich weit überdurchschnittlicher, intellektueller Hochbegabung in der Kindheit. Die Motivation dazu entspringt der Freude, die aus einem hoch interessanten und anregenden Arbeitsfeld erwächst. Die Begegnung mit der diesbezüglichen Zielgruppe, den Kindern und ihren Eltern, führt auch nach Jahren der Tätigkeit in diesem Bereich immer wieder zu neuen geistigen Herausforderungen.

So ist von den Autorinnen die Aufgabe übernommen worden, Daten zur pädagogisch-psychologischen Praxis zu erheben und zu interpretieren:

Die das Vorhaben Durchführenden waren – zum Teil - seit vielen Jahren als Dipl. Psychologin / Dipl. Pädagogin und Erziehungswissenschaftlerin / Familientherapeutin in der Hochbegabtenförderung tätig und an der Gründung bzw. Weiterentwicklung eines kleinen Zentrums für Kinder mit intellektueller Hochbegabung im Vorschul- und Grundschulalter und ihrer Familien beteiligt.

Vier Funktionsbereiche waren zu unterscheiden: Zum einen existierte eine Kindertagesstätte, welche zur einen Hälfte hochbegabte und zur anderen Hälfte durchschnittlich begabte Kinder aufnahm.

Für die Kinder, die nach Besuch der Kindertagesstätte eine mit dem Zentrum kooperierende Grundschule besuchten, war ein Teil des Gebäudes als Hort eingerichtet.

In einem dritten Trakt des Gebäudes befand sich die Kinderakademie „Fantasticus“. Der „Fantasticus“ bot sich als Anlaufstelle für unterforderte bzw. sehr wissbegierige Kinder im Alter von circa vier bis circa 12 Jahren an. Auf hohem Niveau, in auf die Begabung bezogen homogenen Gruppen, konnten sich die teilnehmenden Kinder in die verschiedensten Themenbereiche vertiefen. Die Expertenurse verbanden fachliches Wissen mit erfahrungskompetentem, pädagogischem Zugang.

Eine Beratungsstelle mit den Angeboten zur Durchführung von Testdiagnostik im Rahmen einer Begabungsüberprüfung und systemischer Familientherapie und -beratung zu Fragen der Hochbegabung umfasste den vierten Funktionsbereich, der sich auch als eine Interessenvertretung hochbegabter Kinder und ihrer Familien verstand.

Nach den Jahren des Aufbaus und der Entwicklung soll ein vertiefender, der weiteren Klärung dienender Beitrag zum Umgang mit intellektuell hochbegabten Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und ihren Familien geleistet werden. Dies bedeutet, sich sowohl zum pädagogischen Nah-Kontext zu äußern als auch die Situation der Kinder und ihrer Familien in ihrem gesellschaftlich-familiären Umfeld unter ausgesuchten Aspekten näher zu analysieren.

Den daraus resultierenden Erfordernissen, unter anderem auch den Blickwinkel möglichst weit zu fassen, musste in Konsequenz die Einbeziehung von Kindern, Eltern, Pädagogen, Experten etc. erfolgen, soweit dies die vorhandenen Ressourcen erlaubten.

Das notwendige wissenschaftliche Arbeiten bedurfte einer sorgfältigen Abklärung der zielgenauen, methodischen Herangehensweisen.

Wir gliedern die Arbeit in drei Teile:

Teil I äußert sich zu den Voraussetzungen, die die Basis der Arbeit mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen bilden und von denen in der Aufbau- und Entwicklungsphase des Zentrums ausgegangen wurde.

Zu deren Verständnis ist eine Einführung in die historische Entwicklung der Hochbegabtenförderung im Allgemeinen und speziell in Deutschland notwendig. Hierbei spielen moralisch ethische Grundlagen eine wichtige Rolle, da ein konfessioneller Träger als erster in der Bundesrepublik das Besondere in der Bedürfnislage hochbegabter Kinder und Jugendlicher benannte und mit einer entsprechenden schulischen Fördermaßnahme beantwortete.

Weitere Gliederungspunkte des ersten Teils beschäftigen sich mit den Definitionen von Hochbegabung und beinhalten einen Überblick über die aktuelle bildungspolitische Lage sowie über die vorherrschenden Begabungsmodelle in der bereits existierenden Hochbegabtenförderung.

Dem erfolgreichen Verlauf dieser ersten schulischen Fördermaßnahmen und den aus ihr gewonnenen Einsichten, nämlich dass Förderung deutlich früher beginnen muss als bisher praktiziert, verdankt sich in Konsequenz die Gründung des Kompetenzzentrums speziell für jüngere intellektuell hochbegabte Kinder.

Teil II beinhaltet die Darstellung des methodischen Vorgehens.

Eine Bezugnahme auf die Theorie Bronfenbrenners (1981) und dazu weiterführende Überlegungen von Silberstein & Noack (2003), d. h. die Beachtung kontextueller Bedingungen, erweist sich als unabdingbar für die Entwicklung eines pädagogischen Ansatzes, der sich mit dem Umgang von Menschen mit intellektueller Hochbegabung speziell im Bereich der Elementar- und Primarpädagogik auseinandersetzt.

Zur angemessenen Bearbeitung der Fragestellungen entscheiden sich die Autorinnen für eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden.

Der Hamburger Ansatz nach Kleinig & Witt (2001) ist für die vorliegende Untersuchung die optimale Ausgangsbasis zur Überwindung der Unterschiede beider methodischen Vorgehensweisen unter Betonung eines explorativen Vorgehens.

Die Autorinnen sehen sich in einem nächsten Schritt verpflichtet, die Rolle, die sie selbst als Agierende im gesamten Vorhaben einnehmen, sorgfältig zu reflektieren. Sie versuchen damit einem Wissenschaftsverständnis gerecht zu werden, das der Einflussnahme des forschenden Subjekts auf den Forschungsprozess hohe Aufmerksamkeit zukommen lässt.

Vergleichbare Aufmerksamkeit wird der Hochbegabung unter Einbezug sozialpsychologischer Überlegungen gewidmet. Im Detail werden Bedingungen herausgearbeitet, die folgenschwere Aspekte für den gesellschaftlichen Umgang mit weit überdurchschnittlich begabten Menschen aufzeigen.

Der Einbezug von Kindern führte zur Auseinandersetzung mit der Methodologie in der Kindheitsforschung, welche sich der Logik folgend auch auf das Verhältnis der verschiedenen Generationen zueinander bezieht.

Teil III sieht die Darstellung der Durchführung und Auswertung der verschiedenen Einzeluntersuchungen vor.

Diese Einzeluntersuchungen werden in Bezug auf Fragestellung und teilnehmende Personen an einer explorativen Vorgehensweise ausgerichtet, die beinhaltet, Offenheit zu wahren und ein Maximum an Perspektivenvariation zu erreichen.

1. Eine Auswertung von Beratungsdaten der im Zentrum angesiedelten Beratungsstelle gibt Auskunft über die Dringlichkeit der Beratung von Familien und ihrer vermutet bzw. identifiziert hochbegabten Kinder, die aus der näheren und weiteren Region anreisen.

In der Beratungsstelle werden seit Jahren Familien mit ihren hochbegabten Kindern beraten. Die Beratungen der Jahre 2001 und 2002 wurden zu einem größeren Datenpool zusammengefasst und beschreibend ausgewertet.

2. Eine Nachuntersuchung der Kinder, die als vermutet bzw. als identifiziert hochbegabt die Kindertagesstätte im Zentrum besucht haben, umfasst testdiagnostische Anteile einer Vorher – Nachheruntersuchung.

Während ihres Kindergartenbesuches bzw. in den ersten Jahren der Grundschule sind Kinder testdiagnostisch untersucht worden, die von ihren Eltern und pädagogischen Fachpersonal als hochbegabt benannt worden waren.

Diese Untersuchung verfolgt die Frage, wie zuverlässig jüngere Kinder mit den klassischen testdiagnostischen Verfahren als intellektuell hochbegabte Kinder erkannt werden können und inwieweit sie auch nach einem längeren Zeitraum durch Tests noch als hochbegabte Kinder zu identifizieren sind.

3. Nach mehreren Jahren wurden die **Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder**, die überwiegend in einen eigens für sie eingerichteten Schulversuch eingeschult worden waren, nach ihrer aktuellen Situation, dem Verlauf der letzten Jahre und ihrer Zufriedenheit mit der Entwicklung ihrer Kinder befragt. Insgesamt konnten 82 Familien mit Hilfe eines strukturierten Interviewerleitfadens telefonisch dazu erreicht werden.

4. Unterschiedliche Experten und Expertinnen in Fragen der Hochbegabung wurden in die Untersuchung mit einbezogen.

Von den auf verschiedenen Ebenen agierenden Fachleuten erwarteten wir aussagekräftige Einblicke in den Gesamtkontext, in dem Hochbegabtenförderung stattfindet.

Die Auswertung der Aussagen in den zu diesem Zweck eingesetzten strukturierten Interviews sollte zur Hypothesenbildung beitragen, um für das weitere Forschungsvorhaben nach Möglichkeit weitere Impulse zu gewinnen.

5. Die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätte sowie Erzieherinnen des Stadtteils, in welchen das Zentrum eingebunden ist, gaben mittels Fragebogen Auskunft über verschiedene Sichtweisen bezüglich der intellektuellen Hochbegabung von Kindern.

Wichtig erschien uns zum einen die Sicht innerhalb des Zentrums selbst, um die eigenen Standpunkte abzuklären, zum anderen war den Autorinnen daran gelegen festzuhalten, welche Vorstellungen außerhalb der Einrichtung existieren und damit, welche Außenwirkung erzielt wird.

6. Die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätte, die Kinder und ihre Eltern wurden getrennt voneinander zum (eigenen) Wohlbefinden der Kinder befragt.

Die Frage nach dem Wohlergehen der Kinder wird häufig gestellt, findet aber nicht die entsprechende Berücksichtigung in Konsequenzen für die Praxis. Es wurde die Einstellung der Kinder zu ihrer eigenen Zufriedenheit und ihrem Wohlbefinden erfasst. Dazu wurden Kinder zwischen dem 4. bis 6. Lebensjahr mittels eines spielzentrierten Interviews, dem FIT-KIT von Sturzbecher und Freytag (2002), befragt.

Die Ergebnisse dieser Befragung setzten wir ins Verhältnis zu den Antworten, die uns Eltern und Erzieherinnen im Fragebogen von Mayr und Ulich (2000) geben.

Aufschlussreich erschien aber die Möglichkeit, die Einschätzung des Kindes mit der der Erwachsenen zu vergleichen und die daraus resultierenden Konsequenzen zu diskutieren. Werden sich die in der Literatur vorhandenen Befunde bestätigen lassen, dass die Einschätzungen von Erwachsenen und Kindern häufig nicht identisch sind und Kinder sich viel selbstständiger und verantwortlicher einschätzen als dies die Umwelt tut?

Unterscheiden sich die hochbegabten Kinder in ihrem Wohlbefinden, in ihrer Bereitschaft sich den Erwachsenen zuzuwenden, in ihrer sozialen Haltung von den durchschnittlich begabten Kindern? Die Ergebnisse der Befragungen könnten dazu

dienen, zukünftige pädagogische Projekte zur Förderung begabter Kinder zu inspirieren.

7. Einer Fotobefragung jüngerer Kinder gehen **Gruppengespräche** mit identifiziert hochbegabten Grundschulkindern des Zentrums zur idealen personell-räumlichen Gestaltung und den daraus erwachsenden Handlungsmöglichkeiten für Kinder voraus. Hieraus entwickelte sich die Idee zu einer weiteren klärenden Fragestellung unter Einbezug noch jüngerer Kindergartenkinder.

8. Dies resultierte in einer **Fotobefragung** hochbegabter Kinder, die die Kindertagesstätte des Zentrums besuchten. Es wurde die Aufgabe gestellt, zu den von ihnen genutzten Räumen Stellung zu nehmen.

Das abschließende **Resümee** ist das Resultat intensiver Auswertung und Analyse des gesamten, wie beschrieben, explorativ durchgeführten Forschungsvorhabens. Es beinhaltet die aus Sicht der Autorinnen zu berücksichtigenden philosophisch-psychologischen Aspekte eines elementarpädagogischen Ansatzes zur Interessenwahrung hochbegabter Kinder.

An dieser Stelle ist es uns ein Anliegen den umfassenden Stellenwert zu erläutern, den unsere Arbeit als Forscherinnenteam für uns ausmachte.

Wir betrachteten es als zum Forschungskonzept zugehörig, unsere kontextuelle Gebundenheit, die charakteristischen Arbeitsschritte und deren Modifikationen etc. offen zu legen. Dazu gehört die kurze Darstellung der Entscheidungsfindung, die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung zu zweit vorzunehmen.

Beide Autorinnen waren zum Zeitpunkt der Vorplanung lange genug verschiedenen Theorie- und Praxiserfahrungen ausgesetzt gewesen, um zu erkennen, dass einerseits der Umfang der geplanten Arbeit von einer Person allein schwerlich zu bewältigen wäre, andererseits das Arbeiten im Zweierteam ganz spezifische Vorteile hat.

Von den Ausbildungen her ließ sich aus der Kombination von Psychologie und Testdiagnostik einerseits und Erziehungswissenschaften und Familientherapie andererseits eine anregende wechselseitige Ergänzung absehen.

Was die individuell - persönlichen Vorlieben und Abneigungen hinsichtlich der Arbeitsorganisation betraf – hier seien Kritik-Attitüden, Tempo, Umgang mit Unvorhersehbarem, Zuverlässigkeit, Frustrationstoleranz etc. darunter zu verstehen, hatte man in derselben Institution bereits einen entsprechend langen Zeitraum miteinander gearbeitet, um eine Kooperation in Betracht ziehen zu können.

- Wir teilten und teilen beide eine ähnliche persönliche Affinität zum Forschungsthema und hatten ein Interesse daran, sowohl in punkto hochbegabte Kinder als auch generell zum Bereich der Elementarpädagogik einen Beitrag zu leisten.
- Selbstreflexion gilt uns als entwicklungsfördernde Bereicherung.
- Wir sind beide Befürworterinnen eines „eher polyphonen Weltverständnis, in dem es nicht nur eine einzige Wirklichkeit gibt“ (Muckel 1996. S. 91)

- genauso wie Durchhaltevermögen und Geduld uns keine Fremdwörter sind.
- Der unkalkulierbare Verlauf der intellektuellen Herausforderung besaß eine hohe Attraktivität.
- Über komplexe Phänomene zu theoretisieren machte und macht uns Freude
- ...und vieles andere mehr!

Die Vorteile, die sich aus einer Arbeit zu zweit ergeben sind erheblich: Hier bietet sich nicht einfach nur ein addiertes Potential, sondern der Gewinn an Perspektivenreichtum vervielfältigt sich.

Teil I

Grundannahmen zur Hochbegabung und theoretische Grundlagen der vorliegenden Studie

Zunächst soll knapp der Ausgangspunkt unserer pädagogisch-psychologischen sowie philosophischen Überlegungen dargestellt werden, aus denen eine pädagogische Konzeption entstand, die sich unter bestimmten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zu einem elementarpädagogischen Ansatz entwickelte.

Wie in diesem Kapitel gezeigt wird, wurden die ersten Konzeptionen von ihren Ursprüngen her aus einem Kreis sich verantwortlich fühlender Pädagogen, Psychologen, Ärzte und Privatpersonen angedacht, die sich durch die Wahrnehmung der besonderen Lebenslage intellektuell hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Deutschland unter Zugzwang, unter Handlungsdruck gesetzt fühlten.

Der rasche und grundlegende Wandel gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse, von den bildungspolitischen, bildungsphilosophischen bis zu den ökonomischen und demographischen, musste auch in der Weiterentwicklung des pädagogischen Miteinanders im konkret primar- und elementarpädagogischen Bereich Berücksichtigung finden, wie es im Verlauf der Arbeit beschrieben wird.

Für uns ist dabei von Bedeutung, dass die ganz praktische Förderung besonderer intellektueller Begabung im primar- und elementarpädagogischen Bereich in diesen Prozessen nicht nur einer deutlich veränderten Wahrnehmung, sondern auch sehr lebhafter Diskussion unterliegt, die es notwendig erscheinen lässt, unsere Vorstellungen der Grundlagen eines pädagogischen Lebens und Arbeitens mit intellektuell hochbegabten Kindern in einer schriftlichen Form in diese Diskussion einzubringen.

Teil I stellt somit eine Zusammenführung von gewachsener historischer Erfahrung und aktuellen theoretischen Annahmen dar.

1. Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie

1.1. Pädagogisch – psychologische Praxis

Der pädagogisch-psychologische Alltag, die tägliche Praxis, deren wesentliches Merkmal die Auseinandersetzung mit der Thematik der Förderung jüngerer hochbegabter Kinder unter den verschiedensten Gesichtspunkten ist, lag dem Beginn des Vorhabens als Ausgangssituation der beiden Autorinnen zugrunde.

Es hatte sich gezeigt, dass über die Bedürfnislage und die Förderung hochbegabter Kindergarten- und Grundschulkinder unklare, zum Teil kontroverse Vorstellungen herrschen.

Es schien daher wünschenswert, nach langen Jahren der Praxis auf diesem Gebiet, einen Diskussionsbeitrag zu erstellen, der unter Einbezug dieser Praxis einen theoretischen Zugang zu derselben ins Auge fasst.

Nach den bisher dargestellten Überlegungen lag es nahe, diesen Diskussionsbeitrag in der Form eines „Begabungssensiblen elementarpädagogischen Ansatzes“ vorzustellen.

Unter Zusammenführung verschiedener Datenquellen und deren Interpretation sollte ein schriftlicher Beitrag zur diesbezüglichen, speziellen Diskussion und zum begabungsgerechten Miteinander mit Kindern im Allgemeinen erfolgen, ohne zu vergessen, dass alles, was Kinder betrifft, auch auf ihre Familien Einfluss nimmt.

Die wissenschaftliche Literatur, derer sich die Hochbegabtenförderung im Speziellen bedient als auch pädagogisch – philosophische Texte der Pädagogik, Philosophie und Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, bildeten das zweite Fundament hinsichtlich der weiterführenden Überlegungen.

Pädagogisch – psychologisches Arbeiten beinhaltet permanentes Reflektieren der eigenen Handlungen und der dem eigenen Denken zugrunde liegenden Annahmen, wenn es nicht in ein rein mechanistisches Anwenden einmal erlernten Handwerkszeugs abgleiten will.

Diese Reflektion durch fundiertes Wissen zu stützen und zu leiten, setzt die Beschäftigung mit entsprechender Literatur voraus. Das Lesen und Bearbeiten solchen Textmaterials gehört demzufolge fest integriert in fachgerechtes pädagogisch-psychologisches Arbeiten und bedarf eigentlich keiner gesonderten Erwähnung.

Den Autorinnen erschien des Weiteren logisch, dass die persönliche, langjährige Berufserfahrung in den jeweils individuell verschiedenen Berufsfeldern und Arbeitsschwerpunkten auf die Arbeit Einfluss ausüben würde.

Gerade Vorhaben, die sich auf Berufsfelder beziehen, in denen Menschen mit den Jahren an fachlicher und persönlicher Erfahrung gewinnen können, sind prädestiniert auf dieses gelebte Leben Bezug zu nehmen.

Wie können die Persönlichkeiten der Forschenden demnach als dritte Basis genutzt werden, so die Frage der Ausgangslage. Das interdisziplinär ineinander greifende Arbeiten der beiden Autorinnen in diesem Zusammenhang war ein wichtiger Teilschritt.

Unter diesen Gesichtspunkten wurde die weitere Vorgehensweise diskutiert.

Diese zielte darauf ab, mit geeigneten Instrumenten der Frage nachzugehen, ob es für das pädagogische Miteinander mit intellektuell hochbegabten Kindern und ihrer Familien speziellerer, ausdifferenzierter Konditionen bedarf, als für einen begabungsgerechten Umgang mit Kindern anderer Begabungsausprägungen im Allgemeinen.

1.2. Methodische Abläufe

Das forschungsmethodische Vorgehen lief nach intensiven Abstimmungsprozessen auf die folgenden Schritte hinaus, welche im Detail im Teil II ihre Darstellung finden:

- Heuristisch / exploratives Forschen, d. h. Offenheit für Entdeckungen
- die Kombination von qualitativ und quantitativ erhobenen Daten, um von den Vorteilen beider Methoden zu profitieren
- multiperspektivische Sichtweise: Erstellung einer möglichst vielfältigen Wahrnehmungsbandbreite

- subjektives und reflexives Annähern und Ergänzen durch Einbezug der Forschenden als Forschungssubjekte
- Berücksichtigung der lebensumweltlichen Zusammenhänge so weit durchführbar
- Rückleitung der jeweilig neueren Erkenntnisse in den aktuellen Prozess unter dem Gesichtspunkt, dass neu auftauchende Aspekte nicht ignoriert werden dürfen, wenn sie Relevanz für das Vorhaben zu haben scheinen.

Beabsichtigt ist die schriftliche Darlegung des Vorhabens in Form einer Veröffentlichung für interessierte Laien und Experten zur kritischen Diskussion.

Durch professionelle wissenschaftliche Begleitung soll das korrekte Vorgehen abgesichert werden und dem entstehenden Gedankengut entsprechender Rückhalt zukommen.

1.3. Strukturiertes Literaturstudium

An mehreren Stellen des Forschungskreislaufes kam es zur konzentrierten Literaturoseinandersetzung mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten, deren Bearbeitung das Denken der Autorinnen in Zusammenhang mit der Interpretation verschiedenen Datenmaterials kanalisierte und klärte. Das Verhältnis zwischen Sichtung des Datenmaterials und Literaturrecherche war dabei ein rekursives. Aus der Literatur ergaben sich Ideen und aus den vorliegenden Daten wiederum Hinweise auf bestimmte Themenschwerpunkte in der Literatur.

Zu den Themenschwerpunkten gehörten unter anderem:

Forschungsmethodik, Elementar- und Primärpädagogik, intellektuelle Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, Testdiagnostik, Entwicklung im Kontext, seelische Gesundheit im Kindesalter, Hirnforschung, systemische Therapie und Beratung, Philosophie und Erziehung, Philosophie des Glücks und des „guten Lebens“ und Moralphilosophie.

2. Theoretische Grundannahmen der Studie

Die Komplexität der zu bearbeitenden Thematik erfordert ein methodisches Vorgehen, welches zum einen dem Gegenstandsbereich und seinen Implikationen gerecht wird, zum anderen den Ressourcen der daran Arbeitenden entspricht.

Folgende Überlegungen flossen in die Entscheidung bezüglich des methodischen Vorgehens mit ein:

Durch die Einbindung in die schwerpunktspezifische Praxis erschien der Zugriff auf verschiedenste Daten und Datenquellen vergleichsweise unkompliziert. Vorhandene Karteien, Originaldokumente, testdiagnostische Unterlagen etc. konnten direkt eingesehen werden, bzw. waren bekannt.

Dies vermag unter Umständen zu vorschnellen Gedankenschlüssen zu verführen.¹

¹ Es droht der Fallstrick des „Empirizismus“. Wir zitieren Atteslander (1984, S. 16): „Liegt eine gründlich theoretische Konzeption nicht vor, handelt es sich im Grunde nicht um Empirie, sondern um Empirizismus: Unter Empirizismus verstehen wir das unsystematische, theorielose Sammeln von Daten, bei denen auch noch so minutiöse Auszählungsmechanismen tatsächliche Zusammenhänge nicht aufzudecken vermögen.“ Es gilt mithin zu berücksichtigen, „[...] dass bei Planung und Durchführung empirischer Sozialforschung die Festsetzung des Erkenntnisziels und die Formulierung theoretischer Aussagen das Wesentlichste sind.“ (ebd. S. 17)

Besondere Aufmerksamkeit soll den von der Thematik direkt betroffenen Menschen gewidmet werden. Dies geschieht unter dem Gesichtspunkt, dass die Kontextbedingungen von Kindern mit besonderen Begabungen und ihren Familien, Hochbegabung unter bestimmten Umständen zu den Phänomen zählen lässt, die als sensitiv erachtet werden müssen und eine entsprechende Herangehensweise erfordern.

Eine solche Sichtweise führt schlüssig zu der Überlegung, dass die isolierte Betrachtungsweise vieler einzelner Kinder nicht sinnvoll sein kann, sondern der Einbezug der betreffenden Familiensysteme und auch weitreichenderer Kontextbedingungen erforderlich ist.

Sensitiv ist in diesem Zusammenhang auch, dass davon ausgegangen werden muss, dass die schriftliche Darlegung nicht nur von einem wissenden Fachpublikum und von direkt Betroffenen begutachtet wird, die eine Sichtung nach ihren Vorteils-Nachteilserwägungen vornehmen, sondern unter Umständen auch von - auf die Thematik bezogen - Laien, die Orientierung im Umgang mit hochbegabten Kindern erwarten.

War uns im Interesse der Sache daran gelegen, unsere Ergebnisse einem weiter gefassten pädagogischen Fachkreis zur Diskussion zugänglich zu machen, sahen wir größeren Nutzen in der Einbettung der Arbeit in die Allgemeine Elementar- und Primarpädagogik, die uns wahrscheinlich zudem erhöhte kritische Nachfrage und Erklärungsbedarf bezüglich der verschiedenen Aspekte unserer Thematik erwarten ließ. Demgemäß fiel die Entscheidung gegen eine Anbindung dieser Arbeit im Bereich der Begabungsforschung aus.

Ein routiniertes Vorverständnis und Vorwissen bezüglich Hochbegabung erschien uns quasi als eine Art potentielltes Handicap im Sinne eines vorschnellen Verstehens unseres Anliegens.

Innerhalb des Forschungsrahmens sollte ein Vorgehen bestimmend sein, welches theoretisch absichernd, gleichzeitig größtmögliche Offenheit vorhielt, um möglicherweise unvorhersehbar Auftauchendes wahrzunehmen, mit in die Arbeit integrieren und im weiteren Verlauf adäquat berücksichtigen zu können.

2.1. Entwicklungen im Kontext

Die Frage stellt sich, wie kann die Entwicklung einer Einrichtung oder die Entwicklung von Kindern erfasst werden?

Dazu gibt es unterschiedliche Theorien:

Entwicklung ist dabei weitgehend kontextfrei als Reifungsprozess zu betrachten, in behavioristischer Orientierung gibt es einzelne veränderungswirksame Bedingungen, das Individuum bleibt häufig weitgehend ausgeblendet. Dies beschreiben verschiedene Autoren, wie Kohlberg & Mayer (1972) oder Reese & Overton (1979)

In drei Bereichen ist Kontextforschung bisher schon sehr intensiv betrieben worden, in der Familie, der Schule und für Peer-Gruppen. Forschungen fanden dort überwiegend auf der horizontalen Ebene im Mikrosystem statt. Andererseits wurden häufig auch die Beziehungen von Jugendlichen zu der sie umgebenden Kultur und

deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen untersucht. Die Fragestellung, wie wirkt sich kulturelle Herkunft auf psychosoziales Wohlbefinden aus (Grob 1999) oder welche Einflussfaktoren im Vergleich von ost- zu westdeutschen Jugendlichen sind zu erkennen (Silbereisen 2001) sind häufig zu finden.

Neben den Wirkungen der Umfeldkontexte werden von Caspi und Mitarbeitern zwei weitere bedeutsame Wirkprozesse, die berücksichtigt werden müssen, und zwar unter Berücksichtigung der frühen Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen und der Wechselwirkung von gesellschaftlichen Gegebenheiten, genannt.

„Die eine Wirkungskette, die sie mit kumulativer Kontinuität bezeichnen, resultiert daraus, dass Individuen Bedingungen aufsuchen, die durch ihre Konsequenzen das Ausgangsmerkmal aufrechterhalten und die Wahrscheinlichkeit für die zukünftige Hinwendung zu entsprechenden Bedingungen erhöhen, bildhaft gesprochen, Individuen schlagen Türen hinter sich zu und kanalisieren zunehmend ihre Erfahrungs- und Verhaltenschancen,... so verstellen sich aggressive Kinder über Misserfolge in der Bewältigung schulischer Anforderungen ihre späteren Chancen. [...] Der zweite Prozess, interaktive Kontinuität, beruht [...] auf einer Verstärkung der ursprünglichen Disposition durch situative Gratifikationen, etwa wenn Eltern, Lehrer oder Vorgesetzte in Reaktion auf aggressive Ausfälle zurückweichen und so kurzfristige Erfolge (auf Seiten des Kindes) erlebt werden.“ (Silbereisen & Noack 2002. S. 12f)

Die psychosoziale Entwicklung von Kindern steht unmittelbar im Zusammenhang mit den Familienmerkmalen. Welchen Zusammenhang können wir aus unserer Sicht zwischen Intelligenzentwicklung und Ursprungsfamilie sehen?

So hat Scarr 1992 festgestellt, dass eine unmittelbare Korrelation von Genom und Umwelt bereits eine sichere Vorhersage für die Entwicklung von Kindern treffen kann, die von ihr vorgetragene Effekte würden dann tatsächlich die familiäre bzw. die institutionelle Erziehung in ein ganz anderes Licht rücken.

Scarr zeigt folgende Genom – Umwelt – Korrelationen auf:

- a) die Gemeinsamkeiten von Eltern und Kind Genom bieten quasi automatisch eine für das Kind passende Umwelt, denn diese innerfamiliäre Umgebung wird bereits vom Genotyp der Eltern bestimmt.
- b) Das Verhalten von Kindern wird in manchen Bereichen, wie Temperament usw. durch entsprechende Verhaltensweisen der Eltern hervorgerufen, wobei dieses Verhalten genetisch disponiert ist.
- c) Insbesondere bei Jugendlichen geht es um eine aktive Korrelation zwischen Genotyp und Anlage durch die die Stimulationsbedürfnisse ausgelöst werden, z.B. geeignete Umwelten aufzusuchen, weil zum Beispiel die Beschränkungen durch erzieherische Einflüsse der Familie und Kultur wegfallen. (vgl. Scarr 1992. S. 1 ff)

Das kann bedeuten, wenn Kinder in einer intelligenzentwicklungsfreundlicheren Genom-Umwelt-Korrelation aufwachsen, ist die Entfaltung der Begabung, eben auch einer Hochbegabung, besonders günstig.

Was macht eine, der Intelligenzentwicklung zugewandte, förderliche Umwelt aus?

Zur Klärung dieser Überlegungen haben wir unterschiedliche Datenquellen aus den verschiedensten Lebensumfeldern der Kinder, der Eltern und von pädagogischen Experten zu Rate gezogen.

Zu Besonderheiten des deutschsprachigen Bildungssystems:

Es wirkte aus unserer Sicht unvollständig, sich mit dem Bereich der Elementarpädagogik auseinanderzusetzen, ohne wiederum wenigstens ansatzweise die Kontexte zu beachten, in welche sich dieser selbst eingebunden findet.

Die historischen, gewachsenen Merkmale unseres Bildungswesens, verstanden als „kollektiver Akteur“ (Fend 2003. S. 4), sollen deshalb in „gewagter Verkürzung“ (ebd.) in wenigen Schlaglichtern resümiert werden:

Als Kernmerkmal steht das Bildungssystem überwiegend in staatlicher Verantwortung, seine Träger sind zum größten Teil eingebunden in eine hierarchisch gestaltete Beamtenstruktur. Die vorrangig geltende Verfahrensorientiertheit (Richtiges Vorgehen steht im Mittelpunkt.) drückt sich in einer hochgradigen Verrechtlichung aller Vorgänge aus. Sie betrifft vor allem die Steuerung des Bildungswesens mittels Prüfungen im Rahmen einer terminalen Struktur: eine abgebende Institution erteilt die Berechtigung in einen anderen Bildungsgang einzutreten.

Die Standards, nach denen an diesen Schnittstellen entschieden wird, werden meist intern, in den einzelnen Institutionen selbst festgelegt.

Ein weiteres Kernmerkmal des Bildungswesens stellt der bislang geringe Grad öffentlicher Beteiligung an der Qualitätskontrolle dar, welches sich in einer eher dünnen Fachaufsicht im Rahmen interner Regulierungen widerspiegelt, welche es an lehrprozessförderlichen Rückmeldungen mangeln lässt.

Fend resümiert: „Auffallend für Deutschland ist damit die geschlossen interne Steuerung des Bildungswesens durch den Staat und seine Vertreter. Sie regulieren die Makrostrukturen und stellen intern Qualität und Erfolg fest. [...] Wir finden also relativ geschlossene Regelkreise von Politik, Administration, Fachaufsicht und Durchführung von Unterricht durch Lehrende, die nur durch eine freiwillige Beteiligungskultur der Behörden demokratisch gestaltbar ist.“ (Fend 2003. S. 5)²

Die hochgradige Zentralisierung des Bildungssystems ermöglicht weder vernünftige Qualitätskontrolle noch leistungsbezogene Bezahlung der Lehrer; an der Basis entstehen so wenig Anreize für gute Lehrerleistungen und erfolgreiches Arbeiten der Schüler.

Zur Darstellung der Überlegungen suchten wir nach einem Ansatz, der diesen Vorüberlegungen gerecht werden konnte. Bezogen auf unser Bild des hochbegabten Kindes bedeutet dies eine Bewegung im Spannungsfeld zwischen Anlage und umweltbedingten Faktoren.

Die Forschung zum Beispiel zur Kindheit der letzten Jahrzehnte in den Bereichen von Psychologie und Soziologie wie Psychoanalyse, Theorie der kognitiven Entwicklung, Lerntheorie, Theorie der sozialen Interaktion u. a. stellten - allein für sich genommen - nicht den gesuchten Rahmen dar.

² Aktuell, im Dezember 2004, ist auf diese Sachlage durch die Gründung eines unabhängigen Institutes für Qualitätssicherung in der Bildung mit Sitz in Berlin reagiert worden. Bildungsforscher werden dort zusammen mit Sozialwissenschaftlern und Lehrkräften arbeiten. Zu den ersten Aufgaben soll eine Normierung der Bildungsstandards gehören, die jedoch Spielraum für die Besonderheiten einzelner Bildungsinstitutionen gewähren.

Integrative Theorien mit ihrer Übernahme von Anteilen sowohl aus der Psychologie als auch der Soziologie, die aber in entscheidender Weise zusätzlich Gedankengut aus anderen Wissenschaftsbereichen wie Biologie oder Kybernetik einarbeiten, erwiesen sich hier als weitgreifender.

Biologische und ökologische Einflüsse bestimmen im gegenseitigen Wechselspiel die menschliche Entwicklung ein Leben lang.

Es wird heute anerkannt, dass die jeweilige angeborene Konstitution des Kindes, seine Einbettung in seine spezifische Familiensituation, die Beschaffenheit seiner näheren räumlichen Umgebung, das zu seiner Lebenszeit favorisierte Bildungssystem und die daraus resultierenden rückgekoppelten Lebens- und Lernbedingungen sich auf das Werden und Gedeihen eines Kindes niederschlagen.

Die integrativen Theorien erkennen die enorme Eigenaktivität und Einflussnahme des Kindes auf die Konstruktion seines eigenen Erkenntnisinstrumentariums und die daraus erfolgende Realitätsverarbeitung an, auch wenn die unterschiedliche Kräfteverteilung zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich zu Ungunsten der Kinder ausfällt (vgl. Bründel & Hurrelmann 1996). Entwicklung wird keineswegs „erlitten“.

Allesch und Keul schreiben:

„Dass eine wissenschaftliche Interpretation und Vorhersage von Verhalten nur möglich ist, wenn der situationale Kontext hinreichend in die Beobachtung und Messung mit einbezogen wird, zählt zu jenen methodologischen Kernannahmen, die die Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis im letzten Vierteljahrhundert in besonderer Weise beeinflusst haben.“ (Allesch & Keul 1999. S. 676)

Die Autoren heben die theoriebildende Rolle Mischels (Mischel 1968) hervor, der schon vor vier Jahrzehnten deutliche Kritik an den „eigenschaftstheoretischen Modellen der Persönlichkeit“ (ebd. S. 686) übte. Eine Hinwendung zu einer situationsbezogenen und letztendlich interaktionistischen Sichtweise individuellen Handelns im Rahmen eines gegebenen situationalen Kontextes folgte.

2.1.1. Sozialisationsforschung

Wir diskutierten im nächsten Schritt Aspekte der Sozialisationsforschung und –theorie. Sozialisationsforschung versteht sich als interdisziplinär ausgerichtet, da sie Elemente der verschiedenen psychologischen und soziologischen Theorien integriert und zu einer übergreifenden Theorie ausbaut.

Familie und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen - von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule und vielfältigen Weiterbildungseinrichtungen - gehören zu den wichtigsten und auch bewusst eingesetzten Sozialisationsinstanzen.

Sozialisation wird hier verstanden als „[...] der Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit der inneren (Körper und Psyche) und der äußeren Realität (soziale und ökologische Umwelt)“ (Bründel & Hurrelmann 1996. S. 80).

Persönlichkeitsentwicklung wird gesehen als

„[...] individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmung eines Menschen, und zwar sowohl auf der Basis seiner natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung der Entwicklungs- und Lebensaufgaben.“(ebd.)

Damit integriert die Sozialisationstheorie alle für die Kindheitsforschung bedeutsamen Theorien, die das Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft diskutieren (Hurrelmann 1993).

Für unsere Belange sehr attraktiv erschien die Ausführlichkeit, mit der die Sozialisationstheorie sich den institutionellen, sozialen und räumlichen Rahmenbedingungen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung widmet.

Die Familie in ihrer je eigenen sozialen Lage spielt darin die entscheidende Rolle bezüglich der Entwicklungsimpulse, mit denen die kindliche Persönlichkeit in Berührung kommt.

Den formellen Bildungseinrichtungen erwächst daraus eine wichtige kompensatorische Rolle, indem sie ausgleichend einwirken können, durch entsprechende Angebote bezüglich intellektueller und sozialer Anregungen.

Entwicklung wird gesehen als situations- und kontextbezogenes Handeln. Demzufolge erfahren die Begriffe „Handlungskompetenz“ sowie „Bewältigungskapazität des Kindes“ innerhalb der Sozialisationstheorie große Wertschätzung.

2.1.2. Systemisch – ökologische Theorien

Die pädagogische Begleitung hochbegabter Kinder und zudem der Begleitung dieser Kinder in früher Kindheit und ihrer Familien erfordert eine breite Erfassung und Berücksichtigung all der Einflussfaktoren, die von den pädagogisch professionell Agierenden aus unserer Sicht zur Kenntnis genommen werden müssen, wenn ihr Handeln unter den Begriff „professionell“ fallen soll.

Beschriebene Wege, Maßnahmen und Ziele zur Führung und Begleitung gedachter Entwicklung liegen in großer Unterschiedlichkeit vor.³ Wir unterscheiden dementsprechend, welche Ansätze

„[...] die Frage der subjektiven Repräsentation und Bewertung von Umweltgegebenheiten sowie deren generalisierbare Aspekte thematisieren, suchten aber auch solche, die [...] direkt auf die Auswirkungen von Umweltvariablen auf das Verhalten [...]“ abzielen. (Allesch & Keul. 1999. S. 686)

2.1.3. Verhaltensgenetik

Der Ansatz der Verhaltensgenetik versucht von einer ganz anderen Seite, sich der Erfassung der komplizierten Umwelt – Person - Verhalten Korrelationen zu nähern,

³ Hier ist zur Kenntnis zu nehmen, dass verschiedene Entwicklungspfade sowohl zum gleichen Ziel der Anpassung (Äquifinalität) als auch gleiche Wege zu verschiedenen Zielen (Multifinalität) führen können. Unterschiedliche kognitive Fähigkeiten sind hier zum Beispiel zu den Ausschlag gebenden Faktoren zu zählen. (vgl. Silbereisen & Noack 2002. S. 22)

also die Wechselwirkungen zwischen biologischen und ökologischen Einflüssen (= Begrifflichkeit „Genotyp – Umwelt - Korrelation“) zu erhellen.⁴

In der Psychologie findet weitgehend Akzeptanz, dass Gene einen Einfluss auf kognitive Fähigkeiten haben. Der Einfluss wird aber nicht nur auf die vererbaren Formen von geistiger Behinderung gedacht, sondern soll ebenso für verbale und räumliche Fertigkeiten, auf Informationsverarbeitung und Schulleistungen etc. nachgewiesen werden.

Forschungsarbeiten neueren Datums weisen auf genetische Grundlagen sozialer Beziehungsgestaltung, sexueller Orientierung, Selbstwert, Einstellungen und selbst berufliche Interessen hin.

Ein aufrüttelndes und provozierendes Buch stellt in dieser Hinsicht die Veröffentlichung Rowes dar (Rowe 1997).

Es wird von ihm u. a. die radikale Behauptung aufgestellt, dass ein Großteil der Unterschiede in Familienmilieus – von groben und gröbsten Vernachlässigungen und Gewaltmassnahmen abgesehen – die Persönlichkeitsentwicklung nur unwesentlich beeinflussen. Es wird zum weiteren auch nahe gelegt, dass in der Sozialisationsforschung als zentral erachtete „[...] Milieuvariablen (z. B. soziale Schicht, elterliche Wärme, Familienstruktur) möglicherweise keinen kausalen Einfluss auf Intelligenz, Persönlichkeit und Psychopathologie des Kindes haben.“ (Rowe 1997. S. 15)

Rowe sieht sich damit keineswegs als Extremist in der Verfechtung eines genetischen Determinismus, er möchte damit nur „[...] sorgfältig geplante Untersuchungen über den Umwelteinfluß [...]“ (Rowe 1997. S. 16) einfordern.

Rutter und Silberg (Rutter & Silberg 2002) äußern sich dagegen dezidiert dahingehend, dass genetische Gegebenheiten sich nicht direkt und unmittelbar auswirken, sondern erst durch eine Genom – Umwelt - Korrelation bzw. Interaktion wirksam werden.

Nach Silbereisen und Noack ist schließlich entscheidend,

„[...] dass der Effekt des Kontextes bei genauerer Betrachtung eigentlich durch das Wechselspiel mit genetischen Unterschieden erklärt werden kann, denn letztere führen dazu, dass sich Individuen unterschiedlichen Umwelten aussetzen. Vor diesem Hintergrund hat Scarr [Scarr 1992] dann auch die heftig befahdete These gewagt, dass es auf unterschiedliches elterliches Verhalten so lange wirklich nicht ankommt, wenn die Umwelt noch einigermaßen normal ist. Was aber normal sei, hat sie nach Kritik von Baumrind (1993) und anderen dahingehend spezifiziert, dass sie lediglich in unserer Spezies angelegte Entwicklungsmöglichkeiten meinte, nicht aber kulturelle Optimierungen, für welche Kontexte wichtig seien.“ (Silbereisen & Noack 2002. S. 25f)

Genom – Umwelt - Interaktion zeigt sich bedeutsam für die Entwicklungsrelevanz von Kontexten dergestalt, dass die genetischen Unterschiede in unterschiedlichem Ausmaß für Umwelten sensibilisieren.

⁴ vergl. u. a. Plomin et. al. 1999

In diesem Zusammenhang soll, die Argumentation von Silbereisen und Noack nachvollziehend, nicht auf einen kurzen Hinweis zur Unterscheidung familiärer Umwelten nach Plomin und Daniels (Plomin & Daniels 1987) verzichtet werden:

Unter geteilten familiären Umwelten werden jene Umwelten verstanden, die Geschwister in der gleichen Familie hinsichtlich ihrer Entwicklung gleich machen. Nicht – geteilte Umwelten sind demgegenüber die Umwelten, welche die Geschwister in der gleichen Familie in ihrer Entwicklung unterschiedlich machen.

Das Erstaunliche und besonders Erwähnenswerte liegt nun darin, dass die geteilte Umwelt von geringerer Auswirkung zu sein scheint als die nicht - geteilte.

Bei aller Diskussion und Kritik der Forschungsergebnisse lässt sich heraus kristallisieren, dass

„[...] man aus Unterschieden zwischen Geschwistern nicht wirklich schließen kann, dass tatsächlich ihre Umwelten nicht - geteilt sind, denn es könnte sein, dass eine familienweite Bedingung, wie etwa Armut, auf die Kinder unterschiedlich wirkt.“ (Silbereisen & Noack 2002. S. 27)

Wie immer man zu den Ergebnissen der verhaltensgenetischen Forschung konkret stehen mag, gemeinsam mit der Hirnforschung gehört die Verhaltensgenetik wohl zu den aktuell „aktivsten und spannendsten, heißesten Wissenschaften“ (Spitzer 2004. S. 9), die das Bild vom Menschen beeinflussen.

Wir lernen durch sie, uns besser zu verstehen in der Hinsicht, wie die Flexibilität, mit unserer Umwelt schöpferisch umzugehen, uns durch unsere Gene ermöglicht wird. Diese befähigen uns quasi dazu, uns selbst zu bestimmen (siehe ebd. S. 125).

Nur wer seine Anlagen kennt, kann sich aktiv zu ihnen verhalten und damit möglicherweise auch ihrer bestimmenden Macht entkommen.

2.2. Ökopsychologischer Ansatz Bronfenbrenners

Der ökopsychologische Ansatz Urie Bronfenbrenners erscheint uns als der ausführlichste sozialtheoretische Ansatz, um die Komplexität der Lebenswelt ökosystemisch, das heißt in einem dynamischen Wirkungsgefüge von handelndem Subjekt und seiner spezifischen Umwelt zu untersuchen. (Bronfenbrenner (1978 / 1979 / 1981).

Sein Ansatz ermöglicht es „[...] pädagogisch bedeutsame *situative Umweltkontexte* auszumachen [...]“, ohne „[...] unweigerlich ins Uferlose [...]“ (Mertens 1998. S. 110) abzugleiten.

Es bedeutet, den Blick darauf zu richten, wie sich aufwachsende und erwachsene Individuen in für sie typischen und deshalb miteinander vergleichbaren Lebenskontexten verhalten.

Der Mensch wird gesehen als Teil seiner Umwelt. Er gestaltet sie selbst und unterliegt ihr gleichzeitig in seinem sozialen und personalen Wachsen und Werden.

Diese Umwelt ist ihrerseits stets als ein Segment der Gesellschaft als Ganzes zu begreifen. Teilumwelt und Gesamtgesellschaft stehen in einem rekursiven Verhältnis zueinander.

Bronfenbrenner selbst äußert sich folgendermaßen zu den vorliegenden Unzulänglichkeiten anderer sozialpsychologischer Theorien:

„Erstens übersehen sie im allgemeinen die Auswirkungen nichtsozialer Umweltaspekte, zu denen auch die Art der Tätigkeiten gehört, mit denen die Beteiligten befasst sind; zweitens, und das ist gravierender, beschränken sie den Begriff der Umwelt auf einen einzigen, auf den augenblicklichen Lebensbereich um die Versuchsperson, der in diesem Buch als Mikrosystem bezeichnet wird.

Nur selten wird das Verhalten der Person in mehreren Lebensbereichen registriert, nur selten wird berücksichtigt, dass und wie die Beziehungen zwischen den Lebensbereichen die Ereignisse in ihnen beeinflussen können.

Noch weit seltener ist die Erkenntnis, dass Verhalten und Entwicklung in jedem beliebigen augenblicklichen Lebensbereich um die Person tief greifend von Umweltereignissen und Umweltbedingungen außerhalb dieses Lebensbereichs beeinflusst werden können.

Solche äußeren Einflüsse können (z. B.) in entscheidender Weise mitbestimmen, welche Bedeutung die augenblickliche Situation für die Person annimmt.

Wenn das theoretische Modell, nach dem die Ergebnisse interpretiert werden, diese Möglichkeiten nicht vorsieht, können sich falsche Schlussfolgerungen ergeben, die unser wissenschaftliches Verständnis der Determinanten, der Prozesse und des Potentials menschlicher Entwicklung einengen und verzerren“ (Bronfenbrenner 1981. S. 33 f.)

Lebensraum und Zuschreibung von Bedeutung

Der Begriff des Lebensraumes wurde von Lewin (Lewin 1936) zum ökologischen Verständnis menschlicher Entwicklung eingebracht. „Lebensraum“ meint eine Betonung der subjektiven Bedeutung von Umweltgegebenheiten. Der Begriff des „Setting“ sieht sich demgegenüber auf das objektiv fassbare Umfeld individuellen Verhaltens konzentriert (vgl. Barker 1968). Oerter und Montada führen dazu aus:

„Analyseeinheiten der ökologischen Umwelten sind so genannte Synomorphe, die sich zusammensetzen aus:

- kollektiven, normierten Verhaltensmustern, die an einem bestimmten Ort und zu einem festen Zeitpunkt auftreten und nicht an ein bestimmtes Individuum gebunden sind,
- einem physikalischen und sozialen Milieu, das die Verhaltensmuster umgibt und an sie angepasst ist. Die Passung von Milieu (Umwelt) und Verhalten ist also „synomorph“.

Synomorphe gibt es in unterschiedlich großen ökologischen Umwelten.“ (Oerter & Montada 2002. S. 75)

Bevorzugt wird in diesem Zusammenhang der Begriff des Verhaltenssettings. Verhalten und Handeln kann nur eingebunden in „Settings“ beschrieben werden.

Der Begriff des „Setting“, eigentlich des „Behavior Setting“ wurde von Studenten Kurt Lewins erstmalig eingesetzt (Barker 1968. S. 1ff).

Gewissermaßen als „[...] ökologischer Grundbaustein vermag er wie kein anderer Terminus das Szenische in allen menschlichen Lebenswelten zu repräsentieren“ (Mertens 1998. S. 112) . Bronfenbrenner selbst schreibt:

Ein „[...] Ort mit spezifischen physikalischen Eigenschaften, in dem die Teilnehmer in bestimmter Weise in bestimmten Rollen und in bestimmten Zeitabschnitten aktiv sind. Die Faktoren Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnehmer und Rolle konstituieren die Elemente eines Settings.“ (Bronfenbrenner 1977. S. 514)

Bronfenbrenner würdigt explizit nicht nur die objektive Lebensweltorganisation, sondern legt ausnehmend Wert darauf, welche Bedeutung die augenblickliche Situation für die Person selbst annimmt.

Damit werden Tätigkeit bzw. Aktivität, Rolle und zwischenmenschliche Beziehung zu Elementen und Bausteinen eines Mikrosystems (vgl. Bronfenbrenner 1981. S. 38).

Wir folgen hier den Gedankengängen Mertens (vgl. Mertens 1998. S. 116) in seiner Darlegung zu einer humanökologischen Pädagogik, wenn wir darauf hinweisen, dass an dieser Stelle in die wissenschaftliche Reflexion Grundannahmen und Wissen über den Menschen als solchen einfließen, „[...] nämlich die anthropologische Grundgegebenheit, dass menschliche Individuen, anders als rein naturhafte Organismen, ihre Wirklichkeit selbst konstruieren.“

Wir teilen als Menschen faktischerweise bestimmte Werte, setzen bestimmte Verhaltensweisen voraus, verfügen in gewissem Maße über gleiche Denkmuster.

Zu den Ökosystemeinheiten Bronfenbrenners

Fünf Ökosystemeinheiten entwickelt Bronfenbrenner in seiner Kontexterweiterung bisheriger Ansätze. Er nennt sie Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem. Zusätzlich fügte Bronfenbrenner das Chronosystem hinzu, das die für Entwicklungsprozesse nicht unwichtige Zeitdimension mit einbezieht.

Diese unterschiedlichen Systemgrößen sind konzentrisch ineinander geschachtelt organisiert und erlauben es, die Wechselwirkung zwischen reflexiv agierendem Individuum und seinen Umweltkontexten zu erfassen.

Der Grundgedanke findet so eine anschauliche Darstellung: Das äußerste Umfeld vermag hineinzuwirken in die naheliegenden Lebensumstände und umgekehrt.

- Mikrosystem:

Der Lebensbereich Familie mit all seinen Untersystemen (dyadische und triadische Strukturen) bildet das dem Kind unmittelbarste Umfeld:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich („setting“) mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981. S. 38)

„Lebensbereich“ versteht Bronfenbrenner als einen Ort, an welchem Menschen leicht in direkte Interaktionen mit anderen eintreten können.

Selbst sehr junge Kinder werden unter den heutigen Lebensumständen in die Lage gebracht, in relativ rascher Folge in sehr unterschiedlichen Umweltkontexten bzw. Lebensbereichen zurechtzukommen zu müssen.

Der ökologische Grundbaustein des Behavior Setting ermöglicht es wissenschaftlich diesen szenischen Interaktionen (vgl. Goffman 1963) gerecht zu werden, ohne deren

Kenntnis man dem Entwicklungsprozess des einzelnen Menschen nicht gerecht werden kann.

Folgerichtig ist hier für Bronfenbrenner neben den objektiven Gegebenheiten das ganz subjektive Erleben des jeweiligen Lebensbereiches von nachdrücklicherem Einfluss: „[...] am wirksamsten und überwiegend wird der Verlauf des psychischen Wachstums von jenen Aspekten einer gegebenen Situation gelenkt, die für die Person *Bedeutung* haben“ (Bronfenbrenner 1981. S. 39).

- Mesosystem:

Das Mesosystem als das dem Mikrosystem nächste, berührende Sphäre (gleich Netzwerk erster Ordnung)

„[...] umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“. (Bronfenbrenner 1981. S. 41)

Das Mesosystem ist gleichermaßen übergeordnet und dennoch im Nahbereich der Person befindlich. Der heranwachsende Mensch findet hier geistig - emotionale und handlungsbeeinflussende Impulse auf einem erweiterten Niveau.

Nicht schwer nachzuvollziehen scheint, dass eine gelungene Verknüpfung zwischen den verschiedenen Systemen das fördernde Potential deutlich erhöht.

- Exosystem:

Die nächste erweiterte Sphäre erreicht das Exosystem, welches seinerseits aus mehreren Mikro- bzw. Mesosystemen besteht:

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981. S. 42).

Dazu ist zum Beispiel zu rechnen, dass ein älteres Geschwisterkind existiert, welches schon zur Schule geht, die Berufstätigkeit der Eltern und ihr Berufsalltag mit Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen, die Inhalte des Fernsehprogramms etc.

Diese von außen an das Kind herangetragenen Faktoren kann das Kind nicht beeinflussen, aber diese wiederum haben mehr oder weniger erheblichen Einfluss auf die Handlungsspielräume des Kindes.

Damit gewinnen diese Außeneinflüsse aus der kindlichen Sicht eher etwas nicht Nachvollziehbares, etwas, das nicht veränderbar als unumstößlich hinzunehmen ist.

Hier stößt das Kind also auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen im engeren und weiteren Umkreis, in welchen gesellschaftliche Ressourcenzuteilung vollzogen wird:

„Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereiches wird in dem Ausmaß gesteigert, in dem den Beteiligten direkte oder indirekte Verbindungen zu Lebensbereichen der Macht offen stehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den Bedürfnissen der

sich entwickelnden Person und den Bestrebungen ihrer Vertreter entsprechend zu beeinflussen“ (Bronfenbrenner 1981. S. 240).

- Makrosystem:

Als alle anderen Systeme mit umfassend folgt in der Anordnung der konzentrischen Kreise das Makrosystem. Es steht für die gesellschaftlichen Zusammenhänge, die Mikro-, Meso- und Exosysteme prägen:

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen können, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“. (Bronfenbrenner 1981. S. 42)

Das heißt, das Makrosystem steht für die Gesamtkultur, in der das Individuum aufwächst und welche ihm dergestalt als das Selbstverständliche und als das Normale vertraut scheint.

Nach Bronfenbrenner kann ein Makrosystem auch Subkulturen meinen, die innerhalb einer Gesellschaft entstanden sind, z. B. die sehr unterschiedlichen Lebensweisen von sesshaften und obdachlosen Menschen oder die sehr begüterter oder armer Menschen.

„Die Konstruktionsanweisungen der Systeme für sozio-ökonomische, ethnische, religiöse und andere Subkulturen sind verschieden, sind das Ergebnis verschiedener Weltanschauungen und Lebensstile, die ihrerseits wieder dazu beitragen, die für die einzelnen Gruppen typischen Umwelten zu bewahren“ (ebd. S. 42).

Hier wird die Ebene der konkreten Lebenswelt gänzlich verlassen.

Die jeweiligen einer Gesamtgesellschaft zugrunde liegenden Subsysteme treten Kindern und Jugendlichen nur in Form von Gesetzen, religiösen Regelwerken oder auch politischen Ideologien entgegen.

- Chronosystem:

Bronfenbrenner führt 1986 ergänzend den Begriff des Chronosystems ein. Chronosystem meint hier den Makrokontext unter historischer Perspektive. Damit findet die für das Verständnis von Entwicklungsprozessen unabdingbare Zeitdimension Berücksichtigung.

Unter Einbezug der Zeitdimension kann z. B. die Entwicklung einer Organisation aus dem Anfangsstadium bis zum Stadium der Konsolidierung unter wechselnden Rechtsvorschriften, die bis in das Mikrosystem hineinreichen, entsprechend beschrieben werden.

Wir folgen den Ausführungen Silbereisen und Noack (vgl. Silbereisen & Noack 2002. S. 16) in der Überlegung, dass ein schlüssiges Nachweisen von Kausalketten in diesem Bereich – so wünschenswert das auch wäre – nicht einfach zu erreichen ist.

Aus unserer Sicht liegt die Fruchtbarkeit des ökologisch-systemischen Ansatzes Bronfenbrenners in der austarierten Balance zwischen objektiver Umwelt (Setting) und der phänomenalen Welt des wahrnehmenden und handelnden Individuums (Lebensraum).

Für unser Anliegen von Bedeutung ist auch der Einbezug materieller und räumlicher Gegebenheiten in die Herangehensweise.

Durch den Einbezug der Zeitdimension ist die Bewältigung – zum Beispiel - pädagogischer Aufgaben in Zusammenhang und Wechselwirkung mit den unterschiedlichen Ökosystemeinheiten erfassbar.

2.3. Kontexte und Multidimensionalität

Silbereisen und Noack merken an, dass jenseits des Verständnisses der Wechselwirkung von Kontexten, jeder Kontext selbst aus mehreren Dimensionen bestehen kann.

„Das wird oft übersehen, wenn man nur an die strukturelle Seite von Kontexten denkt, also das, was Bronfenbrenner die „social address“ genannt hat. Aus funktionaler Perspektive hingegen wird schnell deutlich, dass an ein und demselben Kontext unterschiedliche Dimensionen für Entwicklung bedeutsam sind.“ (Silbereisen & Noack 2002. S.42)

Als Beispiel wird der strukturelle Vergleich verschiedener Familienformen angeführt, die in funktionaler Hinsicht die verschiedenen Aspekte von elterlicher Betreuung fokussieren.

Die funktionalen Anteile dürften mit großer Wahrscheinlichkeit als die wirklichen Vermittler der die psychologische Entwicklung beeinflussenden Anteile gesehen werden. „Wer also von Dimensionen an Kontexten spricht, ist bereits näher an den proximalen Prozessen, welche psychologisch gesehen die eigentlich wirksamen sind.“ (ebd. S.42)

Modelle der Verknüpfung

Unterschiedliche Weisen der Verknüpfung von Kontextdimensionen werden dargestellt:

- eine additive Verknüpfung

(z. B.: Die Zugewandtheit der Familie zu kulturellen Themen als auch die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung der selbständigen Eltern ermöglicht den Kindern einer speziellen Familie das Verfolgen bestimmter Interessen.)

- ein Moderationseffekt

(z. B.: Führt der kulturellen Themen zugewandte Lebensstil der Familie allein noch nicht zur Entwicklung diesbezüglicher Interessen eines Kindes, kann dies wohl aber eintreten, wenn ältere Geschwister und deren Freunde die entsprechende Wahrnehmung von Angeboten nutzen und vorleben.)

- ein Mediationseffekt

(Ein mediierender Effekt kann vorliegen, wenn z. B. ein Kind den kulturellen Themen zugewandten Lebensstil seiner Eltern übernimmt, was dazu führt, dass das Interesse an diesen Themen zusehends wächst.)

Präziseren Aufschluss über die Wirkungsweisen der Verschränkung von Dimensionen kann nur eine genaue Untersuchung der Interaktionen der Prozessbeteiligten ergeben.

- „Sparsamkeitseffekt“

Faszinierend und beachtenswert sind die Zusammenhänge von Kontext und Entwicklung zu betrachten. Sie werden von Silbereisen und Noack als „Sparsamkeitseffekt“ angeführt (Silbereisen & Noack 2002, S. 44), der sich aktuell bei Simmons und Blyth (Simmons & Blyth 2001) finden lässt. Eigentlich sei es so zu sehen,

„[...] dass Erziehung nur „gut genug“ sein muss, nicht unbedingt alles erfordert, was für sich genommen als günstig erkannt ist. So mag also ein Kontext verglichen mit den Möglichkeiten unvollkommen sein, dennoch aber das entscheidende Element enthalten, wie beispielsweise Zuwendung. In ähnlicher Weise sprechen Simmons und Blyth (2001) von der „arena of comfort“.

Gemeint ist, dass möglicherweise ein Kontext unter vielen oder eben eine Dimension unter vielen eines bestimmten Kontextes genügt, um eine positive Entwicklung anzustoßen.

Aus seiner Sicht sind Dispositionen wie z. B. Ich-Kontrolle oder Selbstwirksamkeit von Bedeutung, die je nach Stärke ihres Vorhandenseins eine kontinuierlichere und aktivere Auseinandersetzung mit Anregungen nach sich ziehen.

3. Definitionen und Modelle von Hochbegabung

Zum Verständnis dieser Arbeit ist die Vorstellung von Begabungsdefinitionen und Modellen von Begabungen nicht unwesentlich, wobei es hier nicht um eine abschließende und vollständige Vorstellung geht. Da fast alle Modellvorstellungen aufbauend auf ältere entwickelt worden sind, sollen hier nur die grundlegendsten und aktuellsten vorgestellt werden.

3.1. Der Begabungsbegriff

Hochbegabung, besondere Begabungen und auch Intelligenz gelten in der aktuellen Forschung als Konstrukt und können daher je nach Standpunkt beliebig viele Details, Verknüpfungen oder Querverbindungen zum Umfeld des Begabten oder zu den intraindividuellen Persönlichkeitsmerkmalen des Individuums haben. Dies richtet sich nach der jeweiligen Definition des Forschers. So definieren Brocke und Beauducel (2001):

"Intelligenz ist ein komplexes Konstrukt, das durch eine Vielzahl von kognitiven Teilfähigkeiten gekennzeichnet ist. Sie werden im Zuge der Forschungsentwicklung sukzessive immer weiter erschlossen, zum Beispiel verbale Intelligenz, numerische Intelligenz, aber auch soziale, praktische und akademische Intelligenz [...] bzw. auch analytische Intelligenz.“
(ebd. 2001, S. 13)

Feger (1988) findet bereits über hundert Definitionen und wertet dies als Hinweis auf die Vielfältigkeit von Begabungen:

„Manche der Definitionen sind nur in einem bestimmten Zeitraum verwendet worden, andere nur in einem bestimmten Land; unter hoher Begabung verstehen die von der Jagd lebenden Inuit in Alaska etwas anderes als die Nomaden in Afrika. Die Vielzahl der Definitionen, Konzeptionen und Modelle

der Begabung sollte also nicht als Manko gesehen werden, sondern als Bereicherung.“ (Feger 1998. S. 29)

Die Vielfalt der Begriffe kann verwirren. So wird einerseits zwischen intellektueller, d. h. akademischer Hochbegabung und Begabungen, also Talenten wie Musik, Kunst, Sport usw. auf der anderen Seite unterschieden. Begabung kann als ein latentes Potential, also als Kompetenz oder als gezeigte Leistung also als Performanz bezeichnet werden. Es gibt spezifische (einseitige) Begabungen oder allgemeine Hochbegabungen.

Hochbegabung kann eindimensional oder mehrdimensional definiert werden, es kann sich dabei eher um kognitiv orientierte Ansätze, bei denen der Schwerpunkt mehr auf Prozessen, d. h. auf dem Lösen bestimmter Aufgaben liegt, handeln oder die Ansätze sind eher trait-orientiert, d. h. von den Fähigkeiten oder Eigenschaften der Person abhängig.

Als erste - und wohl auch am umfangreichsten - haben sich Lewis Terman und seine Mitarbeiter im Rahmen einer Longitudinalstudie mit den Entwicklungsverläufen bei hochbegabten Menschen beschäftigt und sich damit zwangsläufig auch mit der Definition von hoher Intelligenz auseinander setzen müssen.

Termans Vorstellung von Hochbegabung wurde bestimmt von einer hohen Ausprägung der allgemeinen Intelligenz, also des von Spearman (1927) so bezeichneten g-Faktors, des Generalfaktors.

„Bei den herkömmlichen Intelligenztests korrelieren die einzelnen Leistungen mehr oder minder hoch miteinander, d.h. die Guten sind mehr oder minder überall gut und die Schlechten mehr oder minder in allen Bereichen schlechter. Daher nimmt man seit Spearman (1927) an, dass allen Einzelleistungen gemeinsame Intelligenzbedingungen zugrunde liegen, die man als g-Faktor (Generalfaktor) bezeichnet. Herkömmliche Intelligenztests sind daher am ehesten eine Schätzung des g-Faktors der Intelligenz.“ (Oerter 2002. S. 235)

Terman sah nach seiner jahrzehntelangen Forschungsarbeit im g-Faktor der Intelligenz immer noch die entscheidende Grundlage für herausragende Leistungen und machte dafür nicht die besondere Herausforderung durch die Aufgabenstellung oder das gesteigerte Interesse des Einzelnen verantwortlich. (siehe Terman 1925, Burks / Jensen / Terman 1930, Terman & Oden 1947, Holahan & Sears 1995)

Ein anderer, weil eher entwicklungsorientierter Begriff der Intelligenz ist bei Largo zu sehen, er nennt sie Kompetenzen, wie sie nach seiner Auffassung in sehr unterschiedlichen Anteilen bei Kindern vorkommen. Er lehnt sich hier an das von Gardner 1985 beschriebene Intelligenzkonzept an. Wesentlich ist bei Largo neben dieser Aufteilung in die sechs Kompetenzbereiche aber vor allem der nochmalige Hinweis auf die sehr unterschiedliche, zeitliche Entwicklung dieser Fähigkeiten beim Kind.

„Die verschiedenen Fähigkeiten können sich beim einzelnen Kind unterschiedlich rasch entwickeln. So kann ein zweijähriges Kind sozial und sprachlich für sein Alter sehr fortgeschritten sein, während seine motorischen

Fähigkeiten noch wenig ausgebildet sind. Bei anderen, genau gleichaltrigen Kindern ist es genau umgekehrt.“ (Largo 1999. S.188)

3.2. Begabungsdefinitionen

Viele Autoren stellen zusammenfassende Überblicke vor und teilen nach vergleichenden Systematiken ein. Sie orientieren sich an Lucito (1964), welcher zum Beispiel sechs Definitionsklassen entwickelt hat:

1. Die Ex-post-facto oder Post-hoc-Definition nach der außergewöhnliche Leistungen vorliegen müssen. Der Mensch muss Berühmtheit erlangt haben. Es wird im Anschluss daran festgelegt, dass dieser Mensch über besondere Begabungen verfügen muss.

2. Die IQ-Definition: Jemand, der in einem bestimmten Intelligenztestverfahren einen IQ (in der Regel) von über 130 erzielt hat, ist hochbegabt.

3. Die soziale Definition: Die Gesellschaft benötigt die herausragende Leistung von bestimmten Personen. Hier kann noch einmal Stern (1919) zitiert werden: "Begabung ist die Fähigkeit zu wertvollen Handlungen." (Stern S. 291)

4. Die Prozentsatz-Definition, nach der die obersten zwei Prozent oder die zehn Prozent der Besten eines Intelligenztestes oder eines Klassenjahrgangs ermittelt werden. Im Allgemeinen spielt dabei die Leistung eine entscheidende Rolle.

5. Die Kreativitäts-Definition: An die Stelle der Intelligenz wird die Kreativität gesetzt. Die entsprechende Person muss die Fähigkeit vorweisen, Neues und Originelles zu schaffen.

6. Die Definition von Lucitos mehrfaktoriellem Ansatz, der den Fördergedanken betont und Begabung nicht mit Leistung gleichsetzt:

"Hochbegabt sind jene Schüler, deren potentielle intellektuelle Fähigkeiten sowohl im produktiven als auch im kritisch bewertenden Denken ein derartig hohes Niveau haben, daß begründet zu vermuten ist, daß sie diejenigen sind, die in der Zukunft Probleme lösen, Innovationen einführen und die Kultur kritisch bewerten, wenn sie adäquate Bedingungen der Erziehung erhalten." (Lucito 1964. S. 184)

In den Weiterentwicklungen der Begabungsbegriffe geht man überall von der reinen Begabungsdefinition, wie sie durch den Intelligenzbegriff, der der Testdiagnostik zu Grunde lag, und im Verständnis mancher heute noch liegt, weit hinaus.

Einige der bekanntesten Begabungsdefinitionen wollen wir (s. 4.3.) unkommentiert vorstellen.

Zur Erinnerung sei noch einmal die von Terman (1926) verwandte Begabungsdefinition, die aus der heutigen Sicht sehr vereinfacht war, erwähnt. Terman ging davon aus, dass Kinder oder Jugendliche hochbegabt sind, wenn sie zu den drei besten Schülern einer Klasse gehörten, die von den Lehrern benannt wurden und in einem Intelligenztest einen IQ von mindestens 140 erzielten.

Eine vielen Untersuchungen lange Zeit dienende Auffassung von Begabung war die von Marland (1972) im Auftrag des amerikanischen Erziehungsministeriums erarbeitete Definition:

„Hochbegabte und talentierte Kinder sind jene, von berufsmäßig qualifizierten Personen identifizierten Kinder, die aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten hohe Leistungen zu erbringen vermögen. Um ihren Beitrag für sich selbst und für die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung differenzierter pädagogischer Programme und Hilfestellungen, die über die normalen, regulären Schulprogramme hinausgehen. Kinder, die zu hohen Leistungen fähig sind, schließen solche mit gezeigten Leistungen und/oder mit potentiellen Fähigkeiten in irgendeinem der folgenden Bereiche mit ein:

1. allgemeine intellektuelle Fähigkeiten,
2. spezifische akademische (schulische) Eignung,
3. Kreativität und produktives Denken,
4. Führungsfähigkeiten
5. Bildnerische und darstellende Künste
6. Psychomotorische Fähigkeiten.“ (Marland 1972. S. 4)

3.3. Begabungsmodelle

Die Begabungsmodelle sind in der Regel mehrfaktorielle Modelle, die ermöglichen, das Konstrukt Begabung auf vielfältige Weise aufzusplitten und entsprechend der Intentionen des Autors wieder zusammenzufügen.

Der Vollständigkeit halber seien hier einige Modelle aufgezählt, die an anderer Stelle bereits ausführlich beschrieben wurden. Eine umfassende Übersicht findet sich zum Beispiel bei Wild (1991), Feger (1988), Rost (2000), Holling & Kanning (1999).

Begabungsmodelle dienen unter anderem der Sichtbarmachung von Umwelteinflüssen auf die Begabungsentfaltung.

Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1975) ist eine Weiterentwicklung der traditionellen Vorstellung von Intelligenz durch die Intelligenztestmessung. Renzulli zieht die Aspekte Aufgabenstellungen (Motivation), Kreativität und hohe intellektuellen Fähigkeiten hinzu. Renzulli hat seine Modellvorstellung fortlaufend weiterentwickelt und gerade auch um Sozialisations- und Umweltkomponenten erweitert.⁵

Mönks (1986) triadisches Interdependenz-Modell stellt eine Weiterentwicklung des Renzullischen Modells um die Umweltfaktoren Schule, Freunde und Familie dar.

Ein weiteres Begabungs-Talent-Modell wurde von Gagné (1991) entworfen, in welchem er unterschiedliche Fähigkeitsausprägungen nachvollzieht. Begabung ist bei ihm eine Anlage des Kindes, die auch ungefördert zur Entfaltung kommt, während Talent sich nur dann zeigt, wenn Familie und Schule förderlich sind, sowie intrinsische Motivation und Interesse des Kindes vorliegen.

Zwei weitere, wesentlich differenziertere Begabungsmodelle sollen eine etwas ausführlichere Darstellung finden:

⁵ Seine letzte Modellentwicklung hat er auf dem Kongress in Münster 2003 im Rahmen des Eröffnungsvortrages des internationalen Symposiums zur Hochbegabtenförderung vorgestellt.

3.3.1. Das Münchener dynamische Begabungs-Prozess-Modell

Das Münchner Begabungsmodell zur Hochbegabtenstudie, das durch die Forschungsgruppe um Heller (1990) an der Universität München entstanden ist, berücksichtigt mehrdimensionale Faktoren in der Begabung und wendet sich von der ausschließlich testdiagnostischen Feststellung eines Intelligenzquotienten ab.

Das dynamische Begabungs-Prozess-Modell von Perleth (1997) erweitert das ursprüngliche Hochbegabungsmodell der Münchner um weitere Komponenten, zum Beispiel das der anlagebedingten Faktoren. (siehe Abbildung).

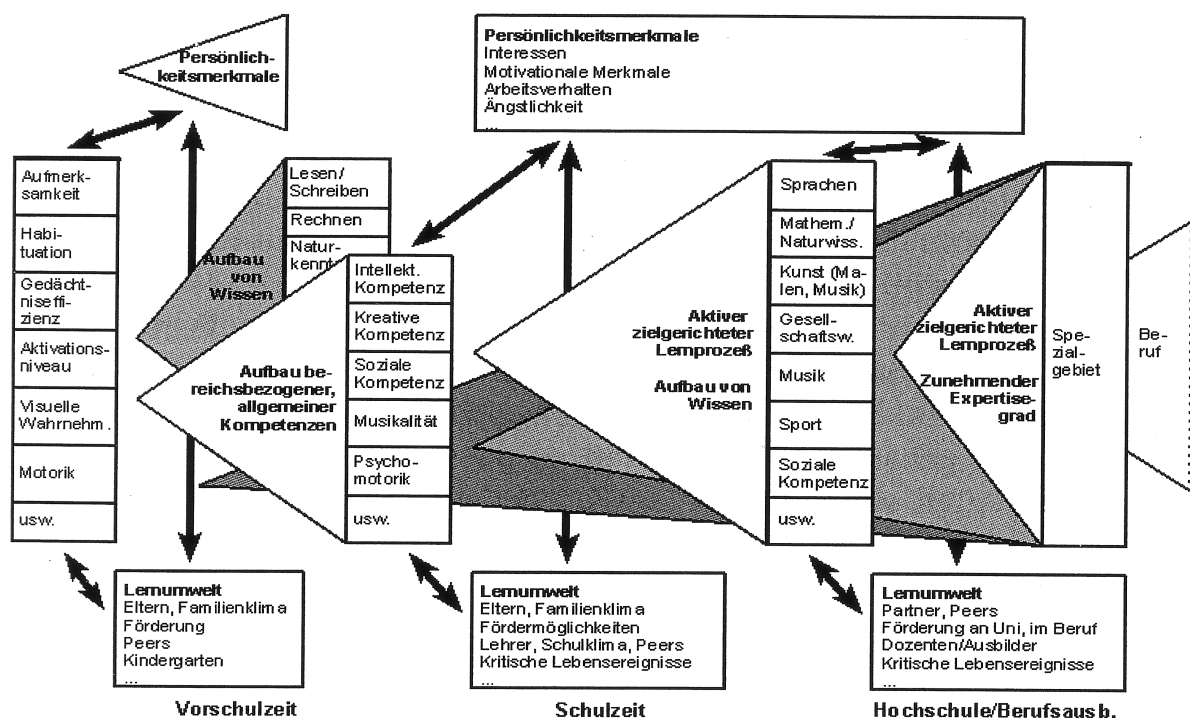


Abb.: 1 Das Münchener Begabungsmodell

Im Modell sind angeborene Leistungsdispositionen bzw. Lernvoraussetzungen, wie z. B. Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitssteuerung, Habituation, Gedächtniseffizienz, Aktivationsniveau sowie Aspekte der Wahrnehmung die kognitive Grundausstattung des Individuums aufgeführt.

Es werden drei bzw. vier Phasen der Entwicklung von Leistung und Expertise unterschieden. Sie sind an die Hauptphasen der schulischen und beruflichen Ausbildung angelehnt, beziehen sich also auf die Vorschul- und Schulzeit sowie auf die Phasen der universitären oder beruflichen Ausbildung. (Die vierte Phase der beruflichen Tätigkeit ist im Modell nur angedeutet.)

In jeder Phase gibt es bestimmte Lernprozesse, mit denen die Kompetenzen wachsen und aufgebaut werden. In der Abbildung sind diese Lernprozesse durch die Dreiecke symbolisiert. Die Länge der Dreiecke deutet an, wann der einzelne Lernprozess einsetzt bzw. einsetzen könnte.

In der Vorschulzeit dominiert der Aufbau bereichsbezogener, allgemeiner Kompetenzen. Darunter werden intellektuelle Begabungen, kreative Fähigkeiten und Kompetenzen, soziale Kompetenz, Musikalität sowie Psychomotorik gefasst.

Von diesen bereichsbezogenen allgemeinen Kompetenzen ausgehend, werden die Entwicklungen von Wissensbeständen - im allgemeinen auch als Fertigkeiten bezeichnet - wie Lesen, Schreiben, Rechnen, unterschieden.

In der Vorschul- wie auch in der Grundschulzeit sind diese Lernprozesse nach Ansicht von Perleth durch passive oder reaktive Anlage-Umwelt-Beziehungen gekennzeichnet. (vergleiche dazu auch die im Kapitel II ausgeführte Genom - Umwelt Debatte durch Scarr 1983)

Im Mittelpunkt der Lernprozesse, hier insbesondere bezogen auf die Schulzeit, steht der Aufbau von Wissen in den unterschiedlichsten Bereichen (Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde, Kunst, Musik, soziale Kompetenz etc.). Dieses Wissen soll dabei im Unterschied zur Kindergarten- und Grundschulzeit in aktiven, zielgerichteten Lernprozessen erworben werden.

Während der beruflichen oder universitären Ausbildung (die hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden soll) findet in dem gewählten Bereich eine zunehmende Spezialisierung oder Expertiseentwicklung statt. Diese Spezialisierung kann allerdings auch (und dies ist dann wiederum für die Förderung jüngerer hochbegabter Kinder von großem Interesse) bedeutend früher einsetzen. Dies ist gerade bei späteren Berufsmusikern oder Leistungssportlern zu sehen, die ihren Werdegang oft bereits in der Vor- und Grundschulzeit nehmen. In der Abbildung wird das durch die entsprechend langen Dreiecke symbolisiert.

Daneben differenziert das Modell Persönlichkeitsmerkmale, die für die Entwicklung von Leistung und Expertise entscheidend sind. Es wird angenommen, dass diese Persönlichkeitsmerkmale sich in der Vor- und Grundschulzeit erst noch entwickeln, weshalb sie wiederum als Dreiecke symbolisiert wurden.

Dagegen werden diese Merkmale während der Schul- und Hochschulzeit bzw. während der beruflichen Ausbildung als relativ stabil angenommen und deshalb mit Rechtecken gekennzeichnet.

Zuletzt hebt das Modell die Bedeutung von Aspekten der Lernumwelt hervor. Für die drei Hauptphasen der Entwicklung von Leistung bzw. Expertise werden dabei wiederum unterschiedliche Faktoren angenommen: Während in der Vor- und Grundschulzeit die Einflüsse der Familie vorherrschend sind, erlangt später die schulische Lernumwelt (Förderangebote, Schulklima, Klassenklima) sowie der Einfluss von Freunden und Gleichgesinnten zunehmend an Bedeutung.⁶

Für die Konzeptualisierung von Hochbegabung ist dieser Ansatz jedoch nicht unproblematisch, da er zu einer Ausweitung auf fast jeden Verhaltensbereich und

⁶ Perleth kommentiert dieses von ihm weiter ausgebaut und im Rahmen einer Fachtagung des Forum Bildung 2001 vorgestellte Begabungsmodell wie folgt: Im Detail ist das Modell und seine Implikationen (einschließlich seiner Schwachpunkte) bei Perleth (1997) beschrieben.

somit zu einer Inflation des Konstrukts führen kann (vgl. Rost 2000), insbesondere, wenn man intellektuelle Begabungen als ein Potential betrachtet und der Leistungsaspekt, wie für jüngere Kinder gegeben, keine Rolle spielt bei der Beurteilung ihrer Fähigkeiten.

Es kann sich bei jüngeren Kindern nur um die Wahrnehmung eines Fähigkeitspotentials handeln und nicht um bestimmte, erbrachte und bewertbare Leistungen.

3.3.2. Das Berliner-Intelligenz-Strukturmodell (BIS)

Der Bereich intellektueller Hochbegabung wird innerhalb dieses Forschungsansatzes wiederum stärker durch verschiedene Dimensionen, wie die Berücksichtigung des generellen Faktors der intellektuellen Begabung, andererseits aber auch den Bezug zu den erbrachten Leistungsergebnissen, eingegrenzt werden. Diese Konstruktion soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Dazu vermag ein aktuelles, von Preckel (Preckel 2003) ausführlich beschriebenes und in ihrer Arbeit zur Entwicklung eines Testinstrumentes zur Erfassung der fluiden Intelligenz (im Gegensatz zur kristallinen Intelligenz)⁷ genutztes, integratives Intelligenzmodell, das Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) von Jäger (1982), herangezogen werden.

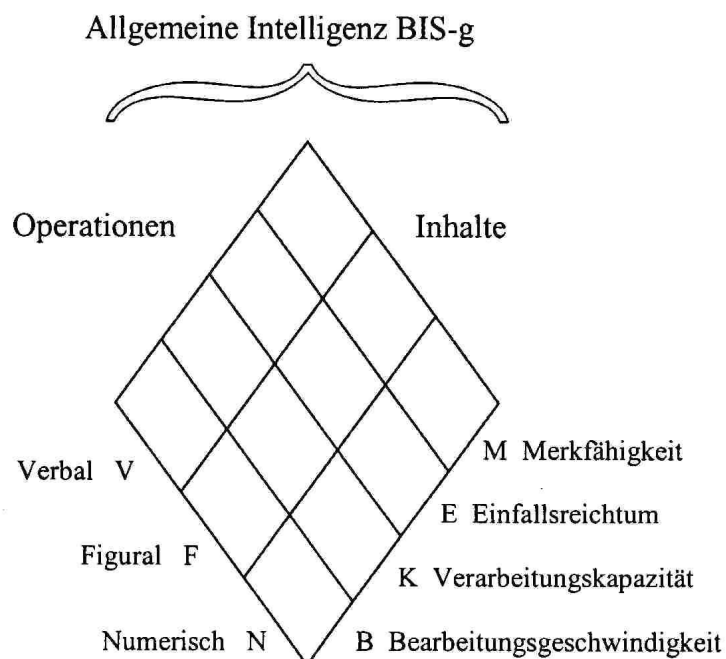


Abb.: Berliner-Intelligenz-Strukturmodell (BIS) nach Jäger (1984)

⁷ „Die fluide Intelligenz entspricht am ehesten dem g-Faktor und umfasst Leistungen des Denken, der Wahrnehmung, des Gedächtnisses und der Motorik. [...] Die kristalline Intelligenz wird durch Wissen und Sprache repräsentiert. Sie wächst über die Lebensspanne an und bleibt bis ins Alter erhalten, während die fluide Intelligenz im Alter deutlich absinkt.“ (Oerter 2002. S. 236)

Das Modell wird hier zusammengefasst vorgestellt, da es ein vergleichsweise breites Spektrum intellektueller Fähigkeiten repräsentiert und sich die meisten älteren Intelligenzmodelle als Teilstrukturen im BIS wieder finden und rekonstruieren lassen. Die Konstruktvalidität des BIS konnte in zahlreichen Modellreplikationen mit unterschiedlichen Aufgabenmaterialien belegt werden (vergl. Jäger / Süß / Beauducel 1997).

Diesem Berliner-Intelligenz-Strukturmodell werden nach Jäger / Süß / Beauducel die folgenden drei Kernannahmen zugrunde gelegt:

- „1. Mehrfaktorielle Bedingtheit: An jeder Intelligenzleistung sind alle intellektuellen Fähigkeiten beteiligt, jedoch mit deutlich unterschiedlichem Gewicht. Somit sind die Modellkomponenten nicht unabhängig voneinander.
2. Mehrmodalitätsprinzip: Intelligenztestleistungen und Fähigkeitskonstrukte können unter bestimmten Aspekten, Modalitäten genannt, klassifiziert werden. Bisher werden zwei Modalitäten, Operationen und Inhalte, spezifiziert.
3. Hierarchieannahme: Intelligenz ist in Fähigkeiten unterschiedlicher Generalitätsgrade differenzierbar.“ (Preckel 2003. S. 15)

In den zwölf Zellen des BIS werden die Kombinationen der Modalitäten, aus denen sich Intelligenz zusammensetzt, abgebildet. Wichtig ist, klar zu erkennen: Es werden auf diesen Stufen keine Fähigkeiten, sondern Leistungen postuliert.

Das BIS ist ein für die Abbildung intellektueller Leistungen (und dahinter stehender Begabungspotentiale) sehr einsatzfähiges Modell, welches für eine zukünftige Absicherung dessen, was wir bei jüngeren begabten Kindern als intellektuelle Fähigkeiten beobachten, wertvoll sein kann.

Allerdings sollte gerade bei allen multivarianten Intelligenz- oder Begabungsmodellen bedacht werden, dass je mehr Faktoren zur Definition herangezogen werden, sich desto eher - weil immer weniger kontrollierbar - Beliebigkeit in eine vermeintlich klare Begrifflichkeit einzuschleichen vermag:

„Schließlich trägt zum Begriffschaos der Triade „Begabung–Intelligenz–Hochbegabung“ bei, dass nicht wenige Autoren gedankenlos emotional-affektive, motivationale und soziale Faktoren, Eigenschaften und Verhaltensweisen, natürlich hoffnungslos miteinander vermischt, ohne Spezifizierung ihrer gegenseitigen Beziehungen und Abhängigkeiten und schließlich noch mit Leistungsaspekten vermengt, als konstitutive Bestandteile von Hochbegabung ausgeben.“ (Rost 2000. S. 15)

3.4. Hochbegabung und Intelligenzbegriff im Vorschulalter

Begabungsdiagnostik für Kinder vor der Einschulung, im Alter von ca. 4 bis 6 Jahren, muss sich vorerst mit den Möglichkeiten begnügen, die derzeit vorhanden sind. Dies sind testdiagnostische Instrumente, die unter gelegentlich bereits veralteten Normen und einer schwachen, nicht mehr aktuellen gestalterischen Darstellung der Testaufgaben leiden, allerdings an dem g-Faktor der generellen Intelligenz orientiert konstruiert wurden, der nach wie vor seine Gültigkeit hat. In Teil III werden wir auf die

von uns verwandte Testdiagnostik und deren Einsatz zur Identifikation von Begabungen noch einmal näher eingehen.

Wir verstehen in unserer Arbeit den von uns verwandten Begriff von Hochbegabung als den einer kognitiven, allgemein sehr hohen Intelligenz im Sinne des Generalfaktors von Spearman, der bei einem Prozentrang von > 94 beginnt.

Der Prozentrang gilt als Maßeinheit von 1 bis > 99 , er gibt an, wie viel Prozent eines Geburtsjahrgangs diese Art von Aufgaben lösen oder nicht lösen können, wobei das Erreichen eines Prozentrangs von 50 dem Durchschnitt entspricht. (Auch hier dient zur Veranschaulichung die weiter unten folgende Abbildung der Gaußschen Normalverteilung.)

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Intelligenz per Definition normal verteilt ist, so wie alle anderen Merkmale der menschlichen Population auch.

„Sie verteilen sich in einer großen Population nach der Gaußschen Normalverteilung, d.h. die meisten Personen gruppieren sich um einen Mittelwert, während nach unten und oben in der Gesamtleistung die Häufigkeiten drastisch abnehmen. [...] Gewöhnlich wird als Mittelwert rein willkürlich der Wert 100 gewählt (= durchschnittliche Intelligenz).“ (Oerter 2002. S. 235)

Eine gewisse Abweichung von diesem Mittelwert ist in Form einer Streuungseinheit, Sigma, die man ebenfalls willkürlich bei 10 oder 15 festlegen kann, gegeben. Das sagt aus, dass je nach Definition die durchschnittliche Intelligenz im Rahmen von Streuung um den Mittelwert von 100 liegt, zwischen 90 und 110 oder 85 und 115. Die Werte, die darüber liegen, sind überdurchschnittlich, darunter unterdurchschnittlich.

Die mathematischen Merkmale der Normalverteilung erlauben

„[...] mit Hilfe des Streuungsmaßes Sigma eine Standardisierung der Positionen, die die einzelnen Individuen einnehmen. Wählt man Sigma als Einheit des Abstandes vom Mittelwert, so fällt auf einen Wert eine bestimmte Anzahl von Personen. So befinden sich zwischen dem Mittel und einer Sigma-Einheit über dem Mittelwert ca. 34 Prozent (beidseitig ca. 68 Prozent) der erfassten Population, zwischen einer und zwei Sigma-Einheit nur noch ca. 14 Prozent und zwischen der zweiten und dritten Einheit nur noch ca. 2 Prozent.“ (Oerter 2002. S. 235)

Die Individuen, die sich mit ihren Werten im Bereich der 2 Prozent wieder finden, sind dann als weit über oder außerhalb des Durchschnitts zu bezeichnen.

Diese Annahmen, auch anderer Auswertungskategorien, wie C- und Z-Werte, Prozenträge usw. gehen alle von der Glockenform der Gaußschen Normalverteilungskurve aus.⁸

⁸ Die Überlegungen zur Gaußschen Normalverteilung und der sich daraus ergebenden Überlegungen zu Forschungsmethoden und statistischen Auswertungen sind auf der Grundlage von Fröhlich & Becker 1972. Forschungsstatistik. Bouvier Verlag. Bonn und Clauss & Ebner 1969. Grundlagen der Statistik. Verlag Harry Deutsch. Frankfurt, entstanden.

Dazu noch einmal nähere Erklärungen: Es gibt unterschiedliche Maße der Umrechnungen von Intelligenzleistungen, wie sie z.B. von Stanford & Binet und anderen vorgenommen worden sind. Der mittlere Bereich, in dem sich die meisten, also der Durchschnitt in seinen Leistungen, seiner Schuhgröße, seinem Gewicht oder eben seiner Intelligenz beschrieben findet, liegt bei jeweils einer Standard-Abweichung (Sigma), d.h. hier finden sich 68 Prozent der Bevölkerung mit diesen Merkmalen wieder. Außerhalb dieser Standard-Abweichungen liegen links die aus dem Durchschnitt herausfallenden Menschen, die kleiner, leistungsschwächer oder in ihren statischen Eigenschaften schwächer als der genormte Durchschnitt sind, rechts davon liegen die Ergebnisse der Menschen, die größer, leistungsstärker oder >>besser<< in ihren Resultaten als der Durchschnitt sind.

Gehen wir davon aus, dass intellektuelle Hochbegabung ab einem Prozentrang von > 94 vorliegt, dann entspricht das in etwa einem Intelligenzquotienten von über 126. Danach können ca. 5 Prozent eines Geburtsjahrgangs zur Gruppe der hochbegabten Kinder gerechnet werden, während 95 Prozent der Kinder nicht mehr unter diese Definition fallen.

Anhand der Normalverteilung lassen sich weitere Dinge veranschaulichen. Der größte Anteil zur Erklärung von Begabungsanteilen oder Intelligenz liegt innerhalb einer Standardabweichung ca. 68 % der Bevölkerung. Demnach verfügen diese 68 Prozent über durchschnittliche Begabung, dies entspricht einem Spektrum von 85 – 115 IQ-Punkten.

Wo der Bereich der Hochbegabung beginnt, können wir in etwa definieren, aber die Bewertungsskala in der Normalverteilungskurve ist nach oben offen. Das hat eine weitreichende Konsequenz, denn niemand kann die absolute Höhe von Ergebnissen, die mathematisch unendlich sind, abschätzen.

Die Konsequenz liegt darin, dass zwischen einem hochbegabten Kind mit einem IQ von 130 und einem anderen Kind mit einem IQ von 180 enorme Begabungsunterschiede vorhanden sind, d.h. die „Hochbegabten“ untereinander sind sich weniger ähnlich als die „Normalbegabten“, die sich innerhalb ihres Begabungsspektrums wesentlich näher sind und damit eine homogenere Gruppe darstellen als die Hochbegabten.

Für Konzepte zur Förderung von besonders begabten Kindern muss dies bedeuten, dass die Angebote deutlich, wesentlich individueller ausgerichtet sein müssen, als man bei einer unreflektierten, ersten Sicht denken mag. Man wird auch einräumen müssen, dass, wenn das Ausmaß der Intelligenz einen Einfluss auf die Persönlichkeit des Kindes hat, es hier auch zu sehr vielfältigen, interindividuellen Verschiedenheiten, gerade in Zusammenhang mit der nicht abschließend zu beurteilenden Höhe der Begabung, kommen muss.

Eine der einfachsten, dennoch sehr wohl auch verständlichsten Definitionen für Intelligenz wird von Sternberg (1997) gegeben. Sie kann, umgesetzt bei der Begleitung hochbegabter Kinder, durchaus von großem Nutzen sein, insbesondere, wenn man auch jüngeren Kinder schon ein Potential zur Veränderung durch ihre intellektuell früher einsetzenden und durchsetzungsstärkeren Fähigkeiten zubilligt:

Bei Sternberg wird Intelligenz als Fähigkeit verstanden, sich an die neuen Gegebenheiten seiner Umwelt anzupassen und gleichzeitig die Fähigkeit zu besitzen, diese Umwelt zu verändern.

Für uns ist das intellektuell hochbegabte Kind ein Kind mit einem Begabungspotential, das es nicht automatisch in besonders hohe Leistungen umsetzen muss. Dazu kann auch noch einmal die Grundlage für die Marburger Studie zu Hochbegabung zitiert werden, der wir uns in dieser Aussage anschließen. „Wir betrachten intellektuelle Hochbegabung als Potential (d.h. als exzellente intellektuelle Kompetenz, also als eine latente Variable) und trennen sie von der realisierten Leistung (exzellente Performanz, also von der manifesten Größe).“ Und weiter spricht Rost dann eines der größten Probleme zwischen Hochbegabtdiagnostik und Hochbegabtenförderung in der Praxis an:

„Diese Trennung bereitet Psychologen keinerlei Schwierigkeiten, gehen doch die psychologischen Testtheorien von einer Differenzierung zwischen latenten und manifesten Variablen aus. Pädagogen dagegen können sich damit weniger anfreunden.“ (Rost 2000 S. 18)

3.5. Menschenbild, Bild des Kindes, Förderkonzepte

Der Träger der Einrichtung in dem die Autorinnen ihr konkreten Praxis – und Handlungsfeldes hatten, ist das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands e.V.. Es ist eine der jüngeren Einrichtungen des CJDs und wurde erst 1995 gegründet.

Im Rahmen des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. (CJD) sind seit 1945 fortlaufend neue Jugenddörfer mit sehr unterschiedlichen Aufgaben gegründet worden. Allen Jugenddörfern, mögen sie auch noch so unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen haben, sind grundsätzliche Überlegungen gemeinsam, die in den „Pädagogischen Grundgedanken“ festgehalten sind. Den Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln im CJD bildet das christliche Menschenbild, wie es in den Satzungen und Leitbildern der Jugenddörfer zu finden ist.

Woraus leitet sich die Definition dieses Menschenbildes ab?

„Bei der Konkretisierung des Begriffes „christliches Menschenbild“ wurde schon von Arnold Dannenmann (1984), auf den Menschen als einmaligen Schöpfungsgedanken Gottes hingewiesen.

Jeder Mensch ist ein Unikat. Ist ausgestattet mit vielfältigen Begabungen, mit Stärken mit Schwächen. Jeder Mensch ist von Gott gewollt.

[...] Bei der Vielzahl von Menschen, die in ihrer Individualität und Einzigartigkeit jeweils für sich von Gott gewollt und nach seinem Ebenbilde gemacht sind (Gen 1,26 f), kann es kein absolut definiertes „christliches Menschenbild“ geben.“ (Müller 2003. S. 5)

Müller schreibt schlussfolgernd weiter:

„Es müßte eigentlich so viele Menschenbilder geben wie es auch Menschen gibt, und in jedem Individuum würde sich uns ein Teil Gottes offenbaren, ohne damit Gott erschöpfend darzustellen. Somit sind Menschenbilder auch immer Gottesbilder.“ (Müller 2003. S.5)

Das Bild des Menschen als Bild Gottes stellt sich aus dieser Sicht also als unendlich vielfältig und letztlich nicht eindeutig festgeschrieben dar. Wenn aber das Menschenbild ein Gleichnis Gottes ist, so folgt daraus eine jedem nur ihm innewohnende Würde.

Sich darauf berufend hat A. Dannenmann das für seine pädagogische Haltung stehenden Leitsatz geformt "Keiner darf verloren gehen", ein Grundsatz, der über der gesamten Arbeit des CJD steht und der 1996 auch in einem Sammelband mit gleichem Namen ausführlich dargestellt wurde⁹.

Dieses Motto mit seiner dahinter stehenden, grundsätzlich jedem einzelnen Menschen zugewandten Haltung richtete sich viele Jahre lang an Kinder und Jugendliche, denen das existentiell Nötigste fehlte, es richtete sich an die von Behinderung und Verwahrlosung bedrohten, die straffällig gewordenen, die Berufsunfähigen, an junge Menschen mit starken Beeinträchtigungen.

Später kamen Schüler, Studenten, aber auch die von seelischer Behinderung Bedrohten oder die in ihrer Berufsausbildung noch nicht Gefestigten, hinzu.

1977 erfolgte die Gründung eines Gymnasiums¹⁰ in privater Trägerschaft des CJDs, das sich die zu diesem Zeitpunkt einzigartige Entwicklung eines Programms zur schulischen Förderung hochbegabter Gymnasiasten zum Ziel setzte. Dies geschah aus folgenden Zusammenhängen heraus:

Da es den Grundsätzen des Trägers entsprach, an jedem trägereigenen Gymnasium ein entsprechendes Angebot vorzuhalten, das der jeweiligen Schule ein spezifisches Profil gab, begab man sich auch bei dieser Neugründung eines Gymnasiums auf die Suche und Entwicklung nach einem geeigneten Förderschwerpunkt.

Aufgrund der Forschungsergebnisse des Kinder- und Jugendpsychiaters Martin Schmidt in der Kinderklinik Köln und der Kinder- und Jugendpsychiatrie Frankfurt a. Main (Schmidt 1977), dass bei Kindern mit sehr hoher Testintelligenz gehäuft reaktive Verhaltensstörungen, soziale Fehlanpassungen, Neurosen und psychosomatische Erkrankungen festzustellen sind, lag es auf der Hand, dass gerade auch diese Kinder und Jugendlichen ein Angebot in Form besonderer Aufmerksamkeit und Betreuung bedürften.

So galt es hier vor dem christlichen Hintergrund des CJD eine angemessene Hilfestellung zu entwickeln für eine aus der gesellschaftlichen Sicht vermeintlich privilegierte Personengruppe, die jedoch nach den Ergebnissen Schmidts und der mit ihm kooperierenden Universität Köln unter drei Aspekten gesehen werden musste: hohe Intelligenz als potentiell Krankheit auslösender Faktor, Konsequenzen bei nicht identifizierter hoher Intelligenz und hohe Intelligenz unter dem Einfluss verschiedener soziologischer Variablen.

Die Großstadt als Forschungsstandort mit zahlreichen Instituten und einer Technischen Hochschule bot sich dabei ganz selbstverständlich als günstiges Umfeld für eine Schule mit speziellem Förderprogramm für hochbegabte Schüler an.

1981 startete in der gymnasialen Oberstufe ein völlig neu entwickeltes Schulprogramm, das sich nicht nur durch Akzeleration und Enrichment von schulischen Lerninhalten auszeichnete, sondern welches gezielt die begleitende Persönlichkeitsentwicklung der Schüler in den Blick rückte.

⁹Die unterschiedlichsten Aufgabenfelder des Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands als Herausgeber eines Buches mit dem Titel "Keiner darf verloren gehen".

¹⁰ Jugenddorf Christophorusschule in Braunschweig Ganztagsgymnasium und seit 2000 mit Hans-Georg Karg Grundschule

Das Konzept wurde mit Hilfe internationaler Experten¹¹, zu Beginn für die älteren Schüler und später auch für die Mittelstufe erarbeitet. Nach den ersten Jahren der schulischen Förderung wurde schnell aus den Gesprächen mit den betroffenen Schülern und ihren Eltern deutlich, dass in einem noch größeren Ausmaß Förderangebote für jüngere Schülerinnen und Schüler, denen leidvolle „Schulkarrieren“ in ihren Herkunftsschulen erspart werden sollten, benötigt wurden. Es entstanden in Folge zügig weitere auf die Bedürfnisse jüngerer hochbegabter Schüler zugeschnittene gymnasiale Schulprogramme. Diese wurden kontinuierlich weiter ausdifferenziert und den aktuellen Bedürfnissen angepasst. Über diese weiterentwickelten Angebote kann man in detaillierter Form im „Labyrinth“¹² nachlesen. (Hellert 2003. S. 3ff)

Aus der langjährigen Erfahrung in der Begleitung hochbegabter Gymnasiasten ergab sich, dass eine Förderung dieser jungen Menschen erst zu einem relativ späten Zeitpunkt eher einer beratenden und therapeutisch-begleitenden Unterstützung gleichkam. Schulische Förderung stellte sich oft als Gewinn bringend für die Betroffenen heraus, reichte aber bei weitem nicht, um den Hochbegabten eine auch ihrer Persönlichkeitsentwicklung angemessene Förderung zu gewährleisten. Diese aus der Praxis heraus gewonnene Erkenntnis ließ ohne Wenn und Aber deutlich werden, dass allgemeine Veränderungen in der Begleitung hochbegabter Kinder im öffentlichen Bildungsbereich zu bewirken wären, das heißt, konsequenterweise im präventiven Sinne deutlich früher eine Identifizierung und Förderung begabter Kinder stattfinden müsste.

3.6. Das Bild des Kindes

Basis für spezifischere Formen der Betreuung war für uns die sich schärfende Sicht auf die besonderen Bedürfnisse des hochbegabten Kindes mit seiner gesamten Persönlichkeit, das durch die besonderen intellektuellen Fähigkeiten, schon früh außergewöhnliche Anforderungen an die Umwelt stellt. Doch wenden wir uns vorerst den allgemeineren Definitionen wie Kinder in ihrer Entwicklung und auch im Bildungsprozess gesehen werden können zu, so wie sie u.a. von Liegle zusammengestellt wurden.

„Das Kind schließt in seinem Entwicklungsprozess an die evolutionären Errungenschaften der Gattungsgeschichte des Menschen an. Es kann diesen Anschluss jedoch nur auf der Grundlage von <<Erziehung>> - verstanden als das Zusammenwirken von vermittelnder Tätigkeit (der Erwachsenen) und aneignender Tätigkeit (Lernen bzw. Selbstbildung des Kindes) – im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen bewerkstelligen. <<Erziehung>> ist ebenso wie <<Bildung>> und <<Lernen>> als ein selbst organisierter Prozess aufzufassen.“ (Liegle 2003. S. 27)

Kinder sind dabei Mitgestaltende ihrer Entwicklung und dennoch abhängig von ihrer Umwelt, deren Haupteinflussfaktor die Erziehung ist.

¹¹ Prof. Dr. Hans Jellen, California State University, San Bernardino und Prof. Dr. Joan Freeman, England.

¹² „Das Labyrinth“ ist die Fachzeitschrift der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind und erscheint ca. 6 mal im Jahr

„Erziehung antwortet auf die im Kind angelegte und von ihm mitgestaltete Entwicklung – Bernfeld hat Erziehung in diesem Sinne als <<Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache>> definiert - , und sie wird im Medium der gelebten Beziehungen und des vorgelebten Beispiels sowie vermittelt Anregung und Zuwendung zugleich [...] Entwicklungshilfe.“ (ebenda S. 27)

Wie sehen wir das Kind mit seinen besonderen Begabungen?

In den letzten Jahren sind insbesondere durch die Entwicklungspsychologie Feststellungen getroffen worden, die das Kind viel stärker in seiner individuell ausgeprägten Entwicklung betonen. Das Kind ist nicht mehr einer Altersgruppe zugeordnet und gehört zu einer sich durchschnittlich in bestimmter Weise entwickelnden Gruppe, sondern es macht sehr individuell seine eigenen Fortschritte in der Aneignung von Welt. So wies Largo (1999) durch Untersuchungen nach.

„Es lässt sich zwar entsprechend allgemeiner Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung ein Durchschnittsalter feststellen, zu welchem Kinder die verschiedenen Fähigkeiten erwerben bzw. Krisen durchlaufen; andererseits jedoch ist eine starke Streubreite des Alters zu beobachten, die dazu führt, dass einzelne Kinder die genannten Krisen um einige Wochen oder Monate und den Erwerb der genannten Fähigkeiten um bis zu einigen Jahren früher oder später erfahren.“ (Liegle 2003. S. 29)

So erkennen wir beim hochbegabten Kind einen verständlichen, nachvollziehbaren „Entwicklungsvorsprung“ vor den gleichaltrigen Kindern, auf den wir, wollen wir aufrichtig Kinder ernst nehmen, eingehen müssen.

Largo (1999) macht in seiner Untersuchung an Züricher Kindern an einem interessanten Beispiel besonders deutlich, wie wichtig dabei Veränderungen in unserer Haltung gegenüber dem Kind für die Entwicklung von Kindern sind.

Anfang der 50-er Jahre setzte die Sauberkeitserziehung der Kinder in etwa im 7. Lebensmonat ein, Anfang der 80-er Jahre erst ab dem 20. Lebensmonat. Das Ergebnis war, dass alle Kinder in etwa mit dem 4. Lebensjahr sauber waren.

„Die Kinder der älteren Studie begannen ihr Sauberkeitsprogramm nicht nur bedeutend früher; es nahm auch einen erheblichen Teil ihrer täglichen Aktivitäten und beschäftigte die Eltern viele Monate und mitunter Jahre. Die Kinder der zweiten Studie begannen mit dem Sauberkeitstraining bedeutend später, oft sogar auf Initiative des Kindes; es war viel weniger intensiv und führte in sehr viel kürzerer Zeit zum Erfolg. Nach Largo benötigen Eltern ein gewisses Maß an Vertrauen, dass die Kinder selbst sauber werden wollen und dies zu ihrer Zeit auch anzeigen.“ (Rauh 2002. S. 205)

Seit Jahren wird daran gearbeitet, dass sich die Einsicht durchsetzt, dass Kinder von Beginn ihrer Existenz an eigenständig und selbsttätig lernen. Sie eignen sich die Welt von Tag zu Tag mehr an und erfahren, wie die Dinge um sie herum funktionieren, sich wiederholen und verändern. Das lernende Kind ist „Akteur seiner Selbst“, es bildet sich selbst bzw. es co-konstruiert seine eigene Welt. Durch Selbsttätigkeit findet ein ganz eigener Weltaneignungsprozess statt.¹³

¹³ Vgl. dazu einige Literaturangaben: Schäfer (Hrsg.) 2003, Laewen & Andres 2002, Fried (Hrsg.) 2003, Weber (Hrsg.) 2003, u.v.a.

Liegle (1999) beschreibt den Prozess der Bildung als Autopoiesis, d.h. Kinder als "Sich selbst erschaffende" kulturelle Wesen. "Erziehung muss sich, [...] ob es ihr nun gefällt oder nicht, darauf einstellen, dass die Entwicklung des Kindes die Gestalt einer dauernden Autopoiesis hat." (Liegle 1999. S.204)

Beziehen wir die Konstruktion von sozialen Bedeutungen explizit auf Kinder, so ist alles, was sie wissen, wie sie Geschehnisse und Dinge benennen und einordnen oder über sie denken und was sie ihnen bedeuten ein Resultat der Teilhabe an sozialen Interaktionsprozessen zwischen Erwachsenen und Kindern unter Berücksichtigung der kognitiven Verarbeitung. Auch der Säugling verfügt bereits über Voraussetzungen am an diesen Wissenskonstruktionen teilzunehmen.

„Er nimmt sich selbst und die Umwelt differenziert wahr, kommuniziert aktiv Bedürfnisse und Gefühle und bildet sehr früh Erwartungen an andere Menschen aus. Über Interaktionen und die Reaktionen seiner Interaktionspartner formt sich das Kind ein Bild von der Beschaffenheit der Dinge, der sozialen Welt und seiner selbst.“ (Viernickel 2004. S. 359)

Damit ist der erkenntnistheoretische Standpunkt der interaktionistisch-konstruktivistischen Entwicklungstheorie beschrieben (vgl. hierzu auch Silbereisen 1998 oder Edelstein 1993, auch Younnis 1994)

Bildung entwickelt sich aus der subjektiven Weltaneignung und der Reflexion des Wahrgenommenen sowie der Systematisierung des Lernvorgangs. Die Subjektivität des Bildungsprozesses darf nicht in der Weise missverstanden werden, dass Kinder nicht der Anleitung bedürfen. Bildung entsteht zwar nirgendwo anders als im Menschen selbst, aber nicht aus sich heraus.

Bildungsprozesse sind kommunikative Prozesse zwischen Peers und zwischen Kindern und Erwachsenen. Bildung ist ein kooperatives Produkt der zwischenmenschlichen Beziehungen und damit der frühen Bindungen, die von allen Kindern aufgebaut und eingegangen werden.

Der enge Zusammenhang zwischen einer gelungenen Bindung und einer positiven kognitiven Entwicklung sind aus den empirischen Studien von Edelstein (1996) oder Jacobson & Hofman (1997) deutlich zu erkennen. So kann man anhand derer Ergebnisse feststellen:

„Eine sichere Beziehung zu den Eltern (oder anderen primären Bezugspersonen) bedeutet Vertrauen und vermittelt Selbstbewusstsein, so dass von der Kindheit an „die Welt“ exploriert und aktiv erforscht werden kann. Sicher gebundene Kinder wagen es, sich auf andere Menschen einzulassen und daraus zu lernen. Sie sehen die Schule (und damit auch die Kindertageseinrichtung - Anm. der Verfasserinnen) als einen interessanten Ort an und trauen sich, Fragen zu stellen und Antworten zu geben und bekommen so entwicklungsangemessene Rückmeldungen. Unsicher gebundene Kinder sind ängstlich, trauen sich weniger zu, ihr Selbst ist verletzbarer, weshalb sie viele Lernmöglichkeiten nicht nutzen.“ (Montada 2002. S. 52)

So lassen sich wichtige Schlüsse für die begleitende Entwicklung des Kindes ziehen, hat es um so mehr regelmäßige Kontakte zu anderen Kindern und zu verschiedenen Erwachsenen, so hat es folgende Vorteile daraus:

„Das Kind wird anpassungsfähiger und offener anderen Menschen gegenüber, was sich positiv auf sein zukünftiges Beziehungsverhalten auswirken wird. Dem Kind stehen unterschiedliche Verhaltensstile und Beziehungsformen bei Erwachsenen und Kindern als Vorbilder zur Verfügung. Das Kind hat mehr Erfahrungsmöglichkeiten, weil die Bezugspersonen verschiedene Interessen haben und verschiedenen Tätigkeiten nachgehen.“ (Largo 1999. S. 162)

Alle diejenigen Menschen nehmen dabei eine wichtige Rolle ein, zu denen Kinder besonders vertrauensvolle und dauerhafte Beziehungen haben: Eltern, Geschwister, Freunde, Erzieherinnen und Lehrerinnen und viele mehr; sie sind Vorbilder und Wertevermittler. Lust auf Lernen verspüren alle Kinder dann, wenn sie einem Vorbild nacheifern können, wenn sie positive Rückmeldungen bekommen, wenn sie Erfolge erleben und sie ermuntert werden, weiter zu machen.

Für hochbegabte Kinder trifft dies in ganz besonders intensiver Weise, sowie in rasantem Tempo und einem bemerkenswerten Tiefgang zu. Der Erwachsene ist stets herausgefordert, den Kindern den Zugang zur Welt rechtzeitig, also für sehr junge Kinder schon sehr früh, zu ermöglichen. Ohne diese wegweisenden Erwachsenen bleiben viele Wege unentdeckt, enden in der Sackgasse oder ängstigen und überfordern begabte Kinder.

Nach unserer Vorstellung muss man sich vor allem der Tatsache stellen, dass hochbegabte Kinder einen ausgeprägteren, jedoch keineswegs anormalen Drang zum Entdecken, Forschen und Lernen haben. Nur glauben die meisten Menschen und eventuell auch viele Pädagogen, das Lernen etwas mit Arbeit, Anstrengung oder gar Büffeln und schlechten Noten zu tun hat. Wir teilen ein in Freizeit und Arbeit, Schule oder Weiterbildung; wir glauben, wir können nur die Zeit in der wir „frei“ haben und nicht lernen oder arbeiten müssen genießen. Diese Haltungen sind schon lange überholt. Wir sollten uns aktuell den Aussagen der Gehirnforschung anschließen, die zum Beispiel von Singer dergestalt ausfallen:

„Diese Sicht der Dinge entspricht nicht der Natur dessen, was Lernen eigentlich ist. Im Gegenteil: Die Flügel des Albatros und die Flossen des Wals sind an die Eigenschaften von Luft und Wasser wie Dichte und Viskosität optimal angepasst. So ist auch unser Gehirn für das Lernen optimiert. Es lernt also nicht irgendwie und mehr schlecht als recht, nebenbei und wenn es eben sein muss. Nein, unser Gehirn kann nichts besser und tut nichts lieber!“ (Singer 2004. S.65)

So scheint es unsere Aufgabe zu sein, sich dem Kind mit seinem enormen Lernwillen und seiner Freunde am Lernen an die Seite zu stellen, es in dieser ihm angemessenen Form von Selbstverwirklichung zu unterstützen und es nicht zu verträumen und zu bremsen. Dazu auch noch einmal die Haltung Largos, wie er sie nach seinen ausführlichen empirischen Untersuchungen als Erkenntnis zusammenfasst, um damit zu verdeutlichen, was Selbstbestimmung und Eigenkontrolle für die Entwicklung eines Kindes bedeuten:

„Für das Kind liegt der Anreiz des Lernens nicht im Endprodukt wie Fähigkeit, Einsicht und Wissen, sondern im Lernprozeß selbst. [...] Selbstbestimmung und Eigenkontrolle sind sehr wesentlich für die Entwicklung von Lernstrategien

und Selbstwertgefühl. Nur wenn das Kind über sein Tun bestimmen kann, lernt es, Problemsituationen zu meistern.“ (Largo 1999. S. 214 f)

Über einem langen Zeitraum der Begleitung von Entwicklungsverläufen hochbegabter Kinder konnte beobachtet und erkannt werden, wie hilfreich die frühe Identifikation der besonderen Begabung für die Entwicklung des einzelnen Kindes sein kann, wie Familien stabilisiert und Schulübergänge bei entsprechender Kooperation gestaltet werden können.

Die Auswirkungen, die die Arbeit der speziellen Einrichtung in der Region¹⁴ nach sich zog, lässt sich vielfältig belegen, wird aber auch daran erkannt, dass für die Kindergartenkinder aus dem Jugendorf ein eigener Schulversuch des Niedersächsischen Kulturministeriums (1998 – 2004) zur fortführenden sozial-integrativen schulischen Begleitung angelegt wurde.

Der auf eine Dauer von sieben Jahren konzipierte Schulversuch an der Grundschule Beuthener Str. in der unmittelbaren Nachbarschaft des Jugendorfes ist sicher nur einer der Belege dafür, wie wichtig die frühe Förderung der Kinder inzwischen auch in der Bildungspolitik und im öffentlichen Schulwesen genommen wird.

Dies trifft insbesondere für Niedersachsen zu, wo inzwischen – unter welchen Startschwierigkeiten auch immer – im institutionalisierten Rahmen Kooperationsverbünden vom Vorschulbereich und der Grundschule bis zum Ende des Gymnasiums aufgebaut worden sind. Hier wird die Zusammenarbeit zum Wohle der hochbegabten Kinder und Jugendlichen der jeweiligen Regionen Institutionen übergreifend miteinander besprochen und koordiniert.

Das notwendige Wissen zur Begleitung jüngerer hochbegabter Kinder wurde von allen Beteiligten im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen an interessierte pädagogische, psychologische Fachkräfte, Politiker und andere, unterschiedlichste Fachleute weitergegeben. Es gibt vielerorts die Überlegung, wenn auch im kleineren Maßstab, Angebote für jüngere Kinder nach dem Vorbild der Einrichtung in Hannover, hier insbesondere der Kindertagesstätte, zu entwickeln. So wurde zum Beispiel 1999 die Kindertagesstätte des CJD in Nürnberg entsprechend der in Hannover entwickelten und erprobten Konzeption eröffnet.

Auch in die Bereiche der Wirtschaft drang der Gedanke der Förderung junger hochbegabter Kinder an. Von BMW wurden zum Beispiel eine große Tagung und ein Tagungsband (BMW Group 2000) gesponsert, welche sich speziell dem Gedanken der integrativen und wohnortnahen Förderung von Kindergartenkindern in ihrem angestammten Umfeld widmen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Werdegang pädagogischer Konzeptionen vorgestellt, die zum einen auf theoretischen und wissenschaftlichen Erarbeitungen basieren, andererseits in der Praxis erprobt und verändert wurden.

Diese Überlegungen wurden aus der praktischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt; sie wurden kreativ inspiriert durch ein konkretes Handlungsfeld, in welches viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Ideen einbringen und praktisch erproben konnten, so dass das Gedankengut auch auf seine Übertragbarkeit auf weitere, vergleichbare Handlungsfelder hin überprüft

¹⁴ Die Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen aus dem Stadtteil werden an anderer Stelle ausführlich beschrieben.

werden konnte. Hier soll in adäquater Kürze beschrieben werden, wie es zur Entstehung dieser pädagogischen Institution kam.¹⁵

4. Historischer Überblick zur Förderung von Hochbegabung

Die Förderung begabter Menschen ist ein schon immer existierendes Anliegen von Gesellschaften. Einen ausführlichen Überblick über die Geschichte der Hochbegabtenförderung geben Urban (1991) sowie Feger & Prado (1998).

Jede Gesellschaft oder Gemeinschaft wünscht sich exzellente Leistungen seiner wie auch immer ausgeprägten Eliten auf den unterschiedlichsten Gebieten, auch ohne dass dies explizit geäußert wird oder werden muss.

Es war und ist dahingegen aber schon immer ein ausdrücklich formulierter Wunsch und auch Wille einzelner regierender bzw. herrschender Kreise gewesen, sich der Besten zu bedienen, sie und ihre Fähigkeiten zum eigenen Nutzen einzusetzen.

Getzels (1982) weist auf die ambivalenten Gefühle hin, die die Begegnung und Auseinandersetzung mit intellektueller Hochbegabung und intellektuell hochbegabten Menschen in anderen, durchschnittlich und gut begabten Menschen auslösen. Es muss offen bleiben, ob sich daran in absehbarer Zeit etwas ändert:

„Wir erkennen Hochbegabung als eine wertvolle menschliche Qualität an, weigern uns aber, ernsthafte Maßnahmen für ihre Identifikation und Förderung zu ergreifen; wir schätzen die Produkte von hochbegabten Menschen hoch ein, betrachten aber mit Wahrscheinlichkeit nach aber die hochbegabte Person mit Argwohn; wir freuen uns über die intellektuellen Leistungen hochbegabter Kinder, glauben aber, dass kluge Kinder sonderbare Kinder sind; wir haben Hochbegabung seit der Antike bewundert, halten aber immer noch alle Arten von Aberglauben über ihre Natur und ihre Entwicklung aufrecht.“ (Getzels 1982. S. 42)

In China war es die Suche nach dem göttlichen, mit besonderen Sinnen ausgestatteten Kind, bei den Römern die Auswahl des Genius, bei den Griechen glaubte man, dass das Überleben der Demokratie von der Erziehung der begabtesten Bürger abhinge. Die Türken ließen durch besondere Talentsucher, die besten Jugendlichen auswählen, damit sie zum Wohle des osmanischen Reiches tätig würden. Bis zu Leonard da Vinci, dem letzten Universalgelehrten oder „Genie“, der in sich wahrscheinlich das gesamte zur damaligen Zeit vorhandene Weltwissen vereinigte, ging es immer um Auslese und den Gedanken von „Wissen ist Macht“.

So kommt schnell auch die Idee eines jederzeit potentiell möglichen Missbrauchs von Eliten durch Machthungrige auf und dergestalt eine Gefährdung demokratischer Verhältnisse.

In Deutschland ist jedoch gerade aus Kreisen der Psychologie schon sehr früh der soziale Aspekt einer der begabten jungen Persönlichkeit gerecht werdenden Förderung betont und Abstand genommen worden von dem mehr oder weniger reinen Aspekt so genannter Verwertungselite.

¹⁵ Es handelt sich um das Jugenddorf Hannover, gegründet 1995, mit Beratungsstelle, Kindertreff Fantasticus, Fortbildungsakademie und Kindertagesstätte.

4.1. Der reformpädagogische Ansatz

Peter Petersen brachte 1916 sein Buch mit dem Titel "Der Aufstieg der Begabten" heraus, in welchem er ausdrücklich Begabungen nicht nur als einseitige intellektuelle Fähigkeiten aufgreift, sondern gerade auch die handwerklichen und technischen Begabungen in die Diskussion über Begabtenförderung mit einbezieht.¹⁶ Er warnt darin vor „Überschätzung und dem hohlen Dünkel akademischer Bildung.“ (Petersen 1916. S. 5 f)

Ein anderes Beispiel, so wie es noch Dutzende andere aus deutschen Großstädten aus der Zeit des beginnenden 20. Jahrhunderts gibt, stammt aus Berlin.

Dort wurden Kinder ausgewählt, um ihnen den Besuch einer höheren Schule zu ermöglichen und ihre Begabungen nicht brachliegen zu lassen: Auch "[...] allen hochbegabten Kindern [...] aus den unteren Volksklassen [...]" sollen Chancen zu einer höheren Bildung geboten werden. (Moede et al. S. 12).

Für die Berliner Begabtenförderung wurden Kinder nach dem Lehrerurteil, durch persönlichkeitsorientierte Beurteilungsbögen und mit unterschiedlichen Gruppentestverfahren ausgewählt. Schon damals kam eine Auswahl ausschließlich anhand der Schulnoten - da alle Schülerinnen und Schüler hervorragende Noten aufwiesen - nicht in Frage.

Feger & Prado (1998) beschreiben einen weiteren in Hamburg zu dieser Zeit durchgeführten Schulversuch zur Förderung begabter Schüler, an dem sich maßgeblich auch William Stern (1919) mit seinen damals entwickelten Untersuchungsverfahren beteiligte, der die differentielle Psychologie weiterentwickelte und der den Intelligenzquotienten einführte. Begabung wurde dadurch nachweisbar als Fähigkeit und musste sich nicht mehr nur durch Leistung manifestieren.

Zu diesem Zeitpunkt lag der Schwerpunkt der Förderung in verschiedenen Schulversuchen, aber es wurde auch auf die Förderung des studentischen Nachwuchses gesetzt. So wurde durch Spranger (1917) die Förderung Begabter durch Stipendien und letztlich auch die Gründung der Studienstiftung des Deutschen Volkes, welche 1925 erfolgte, angeregt und durchgeführt.

Während der Zeit der Reformpädagogik entwickelten sich die Vorstellungen zur Begabtenförderung in Pädagogik und Psychologie parallel. In der Psychologie gab es die ersten Möglichkeiten der Messung intraindividuelle Unterschiede durch die Testdiagnostik und gleichzeitig entwickelte sich in der Pädagogik auch der Blick auf die Erziehung des Individuums. Maria Montessori prägte diese Sicht am deutlichsten, indem sie im Kind nicht den unfertigen Menschen beschrieb, sondern es auf jeder seiner Entwicklungsstufen als vollständige Persönlichkeit sah. Dieser einzigartigen Persönlichkeit gebührte die Achtung des Pädagogen, eben dem Kind genauso wie dem Erwachsenen. Hier entwickelt sich das Kind von Innen heraus, es bricht sich Bahn mit seinen Bedürfnissen, es hat sein eigenes Tempo. So hat auch in den reformpädagogischen Überlegungen die intellektuelle Entwicklung des Kindes sehr individuelle Unterschiede, ohne diese zu bewerten und daran Qualitätsunterschiede festzustellen. Die intellektuelle Entwicklung war für die Reformpädagogik, wie

¹⁶ Der Begriff Reformpädagogik umfasste pädagogische Strömungen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis 1933, in denen sich Pädagogen gegen die damaligen Vorstellungen der Schule als Zwangsanstalt wandten, um Kinder wesentlich stärker individuell zu fördern und mit in ihre eigene schulische Ausbildung einzubeziehen. Wesentliche Vertreter waren Kerschensteiner, Montessori, Freinet, Petersen u. a.

Montessori, Dalton oder Petersen aber nur ein Bereich der Pädagogik, sie sahen Bildung und Erziehung nicht nur in Hinblick auf die Begabungen des Menschen sondern sie sahen diese unter ganzheitlichen Gesichtspunkten, es ging immer um die intellektuelle, affektive und soziale Förderung.

Für alle Reformpädagogen bedeutete dies eine feste Bindung des Einzelnen an die Gemeinschaft. Diese Gemeinschaften besitzen ein hohes Maß an Ordnung oder fester Struktur, weil sich nur darin die Freiheit des einzelnen zu unterschiedlichen Wegen verwirklichen lässt. Das Spektrum des Lernens wird mit allen Sinnen erschlossen.

4.2. Erste empirische Studien zur Hochbegabung

In der gleichen Epoche, ab 1921 in den USA an der Stanford University, startete Lewis Terman (1925) die größte Längsschnittuntersuchung, die bisher konzipiert wurde, zur lebensbegleitenden Untersuchung hochbegabter Menschen, die bis zum heutigen Tag ihre Fortführung findet.

Die Terman-Studie ist die umfangreichste aller Untersuchungen zum Thema Hochbegabung und hat eine Vielzahl von Erkenntnissen gebracht, die zur Grundlage aller Folgeforschungen zu dieser Thematik wurden.

In seinen Untersuchungen setzte das Team um Terman vor allem auch auf die bis zu diesem Zeitpunkt immer exakter erforschte Intelligenztestentwicklung und wählte als Messinstrument zur Erfassung intellektueller Begabung Testdiagnostik als entscheidende Grundlage der Festlegung, wer ein hochbegabter Mensch sei. Zur Identifikation musste nach diesen Maßstäben ein Intelligenzquotient von über 140 im Stanford-Binet¹⁷ erzielt werden.

Besondere Erwähnung muss hier finden, dass für Terman nicht der hohe Intelligenzquotient allein ausschlaggebend ist, sondern zusätzlich andere Faktoren ins Spiel kommen. Hohe Intelligenz ist für Terman ein notwendiger Faktor, aber hinzutreten müssen darüber hinaus nach außen hin sichtbarer und nachweisbarer privater und gesellschaftlicher Erfolg.

Die Ergebnisse aus den verschiedenen Untersuchungsabschnitten sind überaus positiv in Hinblick auf die Entwicklungsverläufe hochbegabter Kinder.

Bei den Kindern war festzustellen, dass sie neben ihrer intellektuellen Begabung (ausgewählt aus einer Population von 250 000 Schülern durch Lehrernennung und Intelligenztest) in einer besseren gesundheitlichen Verfassung waren, über größeres Wissen verfügten und mehr Interesse an Spielen hatten.

Sie waren die besseren Schüler und wiesen ein breiteres intellektuelles und stärkeres soziales Interesse auf. Circa 80 Prozent dieser Gruppe übertrafen die Gruppe der durchschnittlich begabten Kinder in ihrer emotionalen, moralischen und charakterlichen Entwicklung. Sie waren ihnen in etwa um 3 bis 4 Jahre voraus, als diese circa 8 bis 10 Jahre alt waren.

Auch nach einem Ablauf von vierzig Jahren wurde erhoben, dass die hochbegabten Menschen überwiegend erfolgreicher, aber vor allem auch zufriedener mit ihrer Lebenssituation als der Durchschnitt der Bevölkerung waren.

Terman (1959) äußerte sich deutlich dahingehend, dass Hochbegabung kein Handicap darstellt und ein hochbegabter Mensch weder emotionale noch physische Beeinträchtigungen haben muss. Für ihn stand zweifelsohne auch fest, dass für den Lebenserfolg eines Hochbegabten neben der Intelligenz weitere Faktoren, wie

¹⁷ Der Stanford-Binet Intelligenztest ist eine Weiterentwicklung des Intelligenztests der Franzosen Binet & Simon durch Terman (1916)

Umweltbedingungen, Persönlichkeitsmerkmale, Interaktionsmuster und andere Variablen mit berücksichtigt werden müssen.

4.3. Der Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit

In Deutschland wurde die wissenschaftliche Begabungsforschung durch die nationalsozialistische Ideologie, die sich "persönlichkeitspsychologischen und rassebiologischen Gesichtspunkten"¹⁸ zuwandte, abrupt unterbrochen.

Mit der Herrschaftsübernahme durch den Nationalsozialismus war die gesamte Ära der wissenschaftlichen Psychologie zu Ende, die sich mit interindividuellen Begabungsunterschieden beschäftigte. Auch die Reformpädagogik konnte so nicht weiterarbeiten, da der Blick auf das einzelne Kind und seine persönlichen Wege nicht von einer auf Volk und Masse ausgerichteten Ideologie zugelassen wurde. Die Gleichschaltung musste zu diesem Zeitpunkt die wesentlichen Bereiche von Bildung und Erziehung betreffen.

Die bis zu diesem Zeitpunkt mit der Hochbegabtendiagnostik und –förderung verbundenen Wissenschaftler wurden von den Nationalsozialisten vertrieben und die nun einsetzende Auswahl von Eliten politischen Dimensionen unterworfen.

Die bis dahin stattgefundenen, wissenschaftlich fundierte Begabungsforschung musste ideologischem Missbrauch weichen. Die nun einsetzende Bildung setzte auf die Produktion von Führungseliten in den so genannten Napola-Schulen (Nationalpolitischen Erziehungsanstalten), diese Schulen beeinflussten die Diskussion um die Hochbegabtenförderung in Deutschland bis weit in die 80-er Jahre negativ. Diese überaus unglückliche und gefährliche Verquickung zwischen einer besonderen, privilegierten Menschen"rasse" und den intellektuellen Fähigkeiten hochbegabter Menschen findet bis heute ihren Widerhall in Vorurteilen gegenüber dem Phänomen der überdurchschnittlichen Begabung. Es führte auch dazu, dass die vor dieser Epoche stattgefundenen Forschungen mit ihren ganzheitlichen und soziaethischen Überlegungen in Vergessenheit gerieten.

So schreibt Heller in einer Zusammenschau der Entwicklung in den Nachkriegsjahren:

"Der Begriff "Hochbegabung" taucht im deutschen Sprachraum wohl zum ersten Mal bei Meili (1951), Hofstätter (1957) und Mönks (1963) auf, nachdem W. Stern bereits 1916 eine wichtige Vorreiterrolle übernommen hatte, die jedoch später durch das unheilvolle Naziregime ein jähes Ende fand. Bis dahin galt das Interesse vorwiegend Genies, außergewöhnlichen Persönlichkeiten bzw. Charakteren, die mit allgemeinmenschlichen Maßstäben kaum oder gar nicht meßbar erschienen." (Heller 2001. S. 22):

Die Förderung Hochbegabter wurde in der Bundesrepublik nach der Zeit des Nationalsozialismus nur sehr zögerlich, letztlich unter großen Vorbehalten und in der Regel eher, weil unbelasteter von bestimmten Ideologien, für talentierte Menschen in sportlichen, musikalischen und schöpferisch-kreativen Bereichen angeboten.

Zwischen den beiden deutschen Staaten, der BRD und der DDR kam es zu unterschiedlichen Entwicklungen in der Begabtenförderung. Diese speziellen Strömungen werden insbesondere von Hilgendorf (1987) dokumentiert. Wir beziehen

¹⁸ Ausführlichere Analysen hierzu werden von Ewert beschrieben: Ewert 1985

uns in dieser Arbeit auf die Begabungsforschung und Förderungsentwicklungen in der Bundesrepublik.

4.4. Die Entwicklung in Deutschland nach 1970

Als erste machte die Untersuchung von Schmidt (Schmidt 1977) in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Köln und Frankfurt eine breitere Öffentlichkeit darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen intellektuellen Fähigkeiten häufiger bestimmte seelische und psychosomatische Auffälligkeiten zeigen als die durchschnittlich begabten Gleichaltrigen.

„Daß das intellektuelle Niveau für Verlauf und Prognose kinderpsychiatrischer Krankheitsbilder bedeutsam ist, fügt sich in die heutigen Ansichten über kompensatorische Faktoren in der Pathogenese kinderpsychiatrischen Störungen ein.“ [Die empirische Arbeit von Schmidt] „will darauf mehr als auf die Möglichkeit einer Erhöhung des Morbiditätsrisikos durch hohe Intelligenz hinweisen. In einer Zeit, die Umwelteinflüsse auf die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten hoch einschätzt, werden gutbegabte Kinder oft für selbstverständlich begünstigt gehalten. Gerade deswegen auf diese Patientengruppe aufmerksam zu machen ist eine weiteres Anliegen dieser Studie.“ (Schmidt 1977. S. 10)

Dies leitete eine Wende im Denken ein. Der soziale, die Schwächen des Kindes wahrnehmende Pädagoge, der zum Helfer des Kindes wird, war nun gefragt. Hier ging es nicht um Eliteförderung, sondern um eine karitative, fürsorgende Haltung den bisher vermeintlich so privilegierten Hochbegabten gegenüber.

Die erste Elternselbsthilfegruppe wurde 1978 als „Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind“ gegründet¹⁹. Es bildeten sich in mehreren Großstädten regionale Verbände. In ehrenamtlichem Elternengagement wurde Beratungsarbeit und die Koordinierung von Öffentlichkeitsarbeit geleistet sowie erstmalig eine eigenständige Mitgliederzeitschrift, „Das Labyrinth“, herausgebracht.

1984 wurde in Hamburg die erste Beratungsstelle für hochbegabte Kinder auf die Initiative Prof. Dr. Wiczerkowskis, Universität Hamburg, hin gegründet. Feger (Feger 1998. S. 5), die Mitgründerin der Beratungsstelle, beschreibt ihr erstes Klientel "[...] [D]ie Nachfrage von Eltern und Lehrern, aber auch von Schülern war sehr groß." Sie beschreibt weiter die Nöte der ratsuchenden Kinder:

"[...]Kinder, die sich weigerten, zur Schule zu gehen, Kinder, die in Sonderschulen überwiesen worden waren, weiter Kinder, die zum Fall für den Psychiater erklärt worden waren, Kinder, die Suizidversuche hinter sich hatten, aber auch ein Jugendlicher, der aus Protest gegen die fehlende Unterstützung durch die Gesellschaft damals ganz bewußt eine kriminelle Karriere einschlagen wollte." (Feger ebd. S.5)

War man also bisher der Auffassung, Hochbegabte machen schon ihren Weg und setzen sich mit ihren besonderen Fähigkeiten auch gegen widrige Umstände durch,

¹⁹ Die Hamburger Gründungsmitglieder waren A. Heinbokel, H. Geuß, H. Harms, W. Wiczerkowski, W. Kapaun, A. Waterfeld sowie drei Ehepartner, sodass tatsächlich die erforderliche Anzahl von Personen, um einen e.V. zu gründen, zusammen kamen.

so entstand jetzt eine Sicht, die zunehmend den Zusammenhang zwischen den Problemen, die aus einer häufig nicht erkannten Hochbegabung resultieren, wahrnahm. Den nun in einem gänzlich neuen Licht stehenden, problembeladenen, psychisch leidenden Hochbegabten sollten und mussten Hilfsangebote unterbreitet werden.

Das unter seiner Hochbegabung und den daraus resultierenden Schwierigkeiten, leidende Kind wurde auch von den Medien entdeckt.

Die 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder 1985 in Hamburg - erstmalig in Deutschland tagend - führte zu einem verstärkten, öffentlichen (politischen) Interesse am Thema. Allerdings wurde zu diesem Zeitpunkt auch sehr deutlich, dass mit dem "hochbegabten" Kind meistens der exotische Außenseiter, der „kleine Professor“ und das „Wunderkind“ gemeint waren, Kinder, die eigentlich nur aufgrund ihrer spektakulären Andersartigkeit in den Blickpunkt des Medieninteresses gerieten. Es schien kein Interesse an den ganz durchschnittlichen Bedürfnissen der hochbegabten Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu bestehen.

Die von Feger (1998) vorgenommene Auswertung der Pressestimmen, sowie die politischen Reden und Demonstrationen gegen Gäste und Wissenschaftler des Weltkongresses zeigten ein deutlich aggressives Klima, in welchem das Ansinnen der Förderung hochbegabter Menschen fast schon einem Angriff auf die sozialdemokratischen Errungenschaften und die Mitmenschlichkeit gleich kamen.

"Hochbegabtenförderung nur auf Kosten weniger Begünstigter, [...] ist schlicht überflüssig, [...] zielt auf Privilegierung durch Bildung, [...] vernachlässigt soziale Probleme", so fasst Feger einen Teil der Pressestatements zusammen. (Feger 1998. S.23)

Aber es gibt auch die Stimmen, die aus Sorge um die Entwicklung des hochbegabten Kindes mahnen: "Kinder werden als Versuchsobjekte missbraucht." (ebd. S. 23) oder in der Rede des damaligen hamburgischen Schulsenators heißt es: "In welchem Umfang hat die Gesellschaft das Recht, ihre Erfolgsbedürfnisse bereits ihren Kindern auszudrücken?" (ebd. S. 6)

Seit Beginn der 80er Jahre wurden auf unterschiedlichen Gebieten Anstrengungen unternommen, begabten Kindern Förderangebote zu machen. Sei es durch Zusatzangebote, wie 1983 in Hamburg durch die Mathematikförderung der William Stern Gesellschaft, die Samstags an der Universität für mathematisch besonders befähigte, im Rahmen von Talentsuche, ausgewählte Schüler, von Mathematikern angeboten wurde, oder die Treffen unter Gleichinteressierten und -gesinnten bei den „Drachenkindern“ in Osnabrück oder, 1981, die erste Sonderklasse für hochbegabte Gymnasiasten in der Oberstufe an der CJD Christophorusschule Braunschweig. Die sich neu etablierenden Schülerwettbewerbe, wie "Jugend forscht" oder Schülerakademien durch den Verein „Bildung und Begabung“ wandten sich an die sehr guten Schüler (häufig durch Lehrer benannte Jahrgangsbeste) mit hoher Leistungsmotivation, hier fanden sich mit Sicherheit auch viele hochbegabte Jugendliche wieder.

Die politischen Gremien auf der Länderebene, dort, wo über Schul- oder Bildungspolitik entschieden wird, waren dem Thema gegenüber zurückhaltend,

während man sich auf Bundesebene schon früh mit der Hochbegabtenförderung auseinander zu setzen schien.

Das Bundesbildungsministerium²⁰ gab schon 1985 den ersten Eltern- und Lehrerratgeber heraus, der bis heute einen ausgezeichneten Überblick gibt, nicht zuletzt auch wichtige Institutionen und Ansprechpartner bundesweit nennt, um sich vor Ort Information und Unterstützung geben zu lassen.

Die einzelnen Bundesländer griffen das Thema der sich häufig leider nur an den schulischen Belangen von älteren Jugendlichen orientierten Fragen zur Förderung des hochbegabten Schülers zu, wenn auch nur sehr zögerlich.

In der konkreten Umsetzung von gezielten Angeboten zur Förderung von Hochbegabten taten und tun sich aus verschiedenen Gründen alle Länder schwer, denn nach wie vor entsteht schnell das Vorurteil der Begabtenförderung zu Lasten noch stärker förderungsbedürftiger, unterprivilegierter Schülerinnen und Schüler. Andererseits wird hilfsweise häufig auch darauf verwiesen, dass das normale schulische Angebot so differenziert und von so hoher Qualität sei, dass hiermit auch die besonders Begabten zu ihrem Recht auf Förderung kämen.

In erster Linie waren es die privaten Initiativen und die Schulen in privater Trägerschaft, die sich für neue Förderkonzepte zur Begabtenförderung entschieden, um die oben erwähnte Hilfestellung anzubieten, oder neue Schulprofile, die eine neue Klientel anwerben sollten, zu entwickeln. (vgl. hierzu die Schulkonzepte der Christophorusschulen Braunschweig, Königswinter, Rostock, die Schule in Schloss Ehringerfeld)

Im öffentlichen Bildungswesen wurde die Hochbegabtenförderung erst nach PISA zu einem aktuellen Thema, denn der Vergleich mit den anderen Ländern zeigte auch den politisch Verantwortlichen, dass zur Sicherung einer wirtschaftlichen Zukunft der Bildungsstandort Deutschland nicht vernachlässigt werden darf und Bildungseliten, also auch begabte junge Menschen, nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.

So begannen die einzelnen Bundesländer spezielle Angebote zur Förderung von besonders Begabten vorzusehen, häufig im additiven Bereich mit zusätzlichen, attraktiven und anspruchsvollen Arbeitsgemeinschaften. Aber es werden auch die begabungsgerechte, flexible und damit „vorzeitige“ Einschulung oder das Überspringen von Klassen, welches nach unserem Dafürhalten nicht grundlegend für Begabtenförderung steht, in einer Befragung aller Kultusministerien der Länder²¹ von vielen Befragten als Maßnahmen aufgezählt.

Die frühesten Angebote lassen sich in Baden-Württemberg und Bayern registrieren. Schon 1983 wurden spezielle Seminare z. B. das Kepler-Seminar für Naturwissenschaften in Stuttgart angeboten und das Maristengymnasium in Fürstenzell zur Förderung der innovativen Kreativität von Schülern. Durch den

²⁰ Die Inhalte stammten überwiegend von zwei langjährigen Experten, Dr. Aiga Stapf & Dr. Harald Wagner, welche in verantwortungsbewusster Form diesem sensiblen Thema gegenüber gestaltet wurden.

²¹ Die Befragung wurde 1997 von Feger & Prado durchgeführt. Ausführlich wird sie beschrieben in: Feger & Prado 1998. Hochbegabung - Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus. S. 152 - 157

Schulpsychologischen Dienst der Stadt Köln wird 1989 ein integrativer Schulversuch an verschiedenen Grundschulen zur Beschulung hochbegabter Kinder gestartet.²² Wahrscheinlich am konsequentesten stellt sich das Land Sachsen mit seinem Landesgymnasium St. Afra zu Meißen für intellektuell hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit hoher Begabungsbandbreite dar.

In Niedersachsen wurde durch die Bildung von Kooperationsverbünden der Gedanke der frühen Förderung, wie er zwischen den Kindern aus der Kindertagesstätte nach der Aufnahme in den Schulversuch in der Beuthener Str. in Hannover.²³ realisiert werden konnte, für das gesamte Land aufgegriffen. (vgl. hierzu Stobbe 2002) Über alle Schulformen hinweg wurden Schulverbünde gegründet, mit dem Ziel, Kinder vom Kindergartenalter bis zum Abitur durch ein schulisches Förderkonzept zu begleiten.

Während einerseits Pädagogen in der schulischen oder Psychologen in der beraterischen Praxis fortlaufende konkrete Erfahrungen mit den Bedürfnissen hochbegabter Kinder, deren Familien und Umfeld machten, wurden in der Forschung ebenfalls verschiedene Vorhaben begonnen, die Aufklärung zum Thema „Hochbegabung“ bringen sollten.

Zwei groß angelegte wissenschaftliche Untersuchungen sollten weitere Aufschlüsse über das Leben hochbegabter Kinder bringen.

Die erste Untersuchung wurde an der Universität München unter der Leitung von Heller (1992), die zweite an der Universität Marburg von Rost (1993) und deren Mitarbeiterstäben durchgeführt.

Das Anliegen der Münchener Hochbegabtenstudie ist es, die Identifikation Hochbegabter zu präzisieren.

"Wenn damit die differentielle Identifizierung und Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher gegenüber einseitig IQ - basierten Vorstellungen und Praktiken befördert würde," so schreibt Heller in seinem Vorwort, "sähen sich die Autoren dieses Buches in einer ihrer Hauptintentionen bestärkt." (Heller 2002. Vorwort)

Das Marburger Hochbegabtenprojekt mit seinen sehr ausführlichen statistischen Erhebungen brachte zum damaligen Zeitpunkt unter anderem als Ergebnis der Untersuchungen der Umweltbedingungen, unter denen hochbegabte Kinder leben, ergaben, dass diese Kinder wenig auffällig, also eher unproblematisch sind und es für sie und ihre Eltern im Grunde keinen spezifischen Beratungsbedarf mit gezielten Betreuungsangeboten geben muss.

Letztlich wurde der Schluss gezogen, ein spezieller Handlungsbedarf zur Förderung hochbegabter Grundschulkinder sei nicht zu erkennen, bzw. die – familiären - Schwierigkeiten träten erst dann auf, wenn die Hochbegabung des Kindes als solche diagnostiziert und benannt würde:

²² Titel: Entwicklung und Erprobung von Konzepten der Lehrer-, Eltern- und Schulumfeldberatungen zur integrierten und individualisierten Förderung von besonderen Begabungen im Grundschulbereich.

²³ Vgl. hierzu die Angaben des Niedersächsischen Kultusministeriums, sowie den Erlass zum Schulversuch zur integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen an der Grundschule Beuthener Straße in Hannover, den Erlass zur Errichtung von Kooperationsverbünden zu integrativen Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen, sowie die allgemeinen Veröffentlichungen des Ministeriums zur Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen im Internet unter www.nibis.ni.schule.de.

"Ob die Begabung eines Kindes für die familiären Probleme verantwortlich gemacht werden kann, ist allerdings fraglich, da in unserer Studie [...] keine Differenzen gefunden wurden. Der Schluß liegt nahe, daß eher das Etikett "Hochbegabung" und weniger die außergewöhnliche Intelligenz des Kindes in einem Zusammenhang zur familiären Schwierigkeiten stehen." (Tettenborn-Nebling 1993. S. 66)

Dieser Erkenntnis widersprach allerdings die Tatsache, dass es inzwischen an vielen Orten²⁴ und nicht zuletzt auch an der Universität in Marburg gesonderte Beratungsstellen für Eltern und ihre hochbegabten Kinder gibt.

Der konkret-praktische Beratungsbedarf für Eltern mit hochbegabten Kindern ist immer noch außergewöhnlich groß. (vgl. dazu auch die Angaben von Stapf (2003), Feger (1998), Elbing (2000).

Holling (1999) und Mitarbeiter haben sich entsprechend intensiv mit Beratungsverlauf, Beratungsanlässen sowie der Optimierung des Beratungsvorgangs beschäftigt. Wittmann (2003) hat dazu einen praktischen Beratungsratgeber, der eine ausgezeichnete Grundlage für die Beratungspraxis darstellt, geschrieben.

Neben den wissenschaftlichen Forschungsvorhaben und den daraus resultierenden Veröffentlichungen hat sich in den letzten Jahren ein zunehmend wachsender Markt im Bereich der aufklärenden Literatur²⁵ und der Elternratgeber²⁶ entwickelt, ein deutlicher Hinweis darauf, dass ein Bedarf vorhanden ist.

Andererseits wird die öffentliche Meinung durch die populistische Art des Umgangs in den Medien wie vorwissenschaftliche Literatur oder IQ-Shows, Begriffe wie Wunderkinder²⁷ oder Emotionale Intelligenz um die Thematik der hochbegabten Kinder, geprägt. Hier wird sicher kein positiver Beitrag zum unbefangenen Umgang mit den Kindern geleistet.

Konkrete Förderangebote für hochbegabte Kinder gibt es inzwischen in fast jeder Stadt, sei es nun ausdrücklich die schulische Förderung in speziellen Schulen, in Sonderklassen, in additiven Zusatzkursen, die Teilnahme am Unterricht höherer Klassen oder die außerschulische Förderung am Nachmittag durch attraktive Arbeitsgemeinschaften oder eine Vertiefung des Musik- und/oder Sportangebotes.

Gute Programme für hochbegabte Kinder im Schulalter sind überwiegend dadurch gekennzeichnet, dass sie Schülern unter Rücksichtnahme auf deren spezielle Lerntempi einen individuelleren und auf höherem Niveau liegenden, vertieften Zugang zu systematischer Wissensaneignung ermöglichen.

²⁴ So z. B. in Hamburg, Rostock, Berlin, Hannover, Münster; Oldenburg, Würzburg, Ulm, Tübingen, München und weiteren Städten.

²⁵ Es seien hier nur exemplarisch einige wichtige Veröffentlichungen genannt:

Heinbokel 1988. Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden. Nomos.

Feger & Prado 1998. Hochbegabung - Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus.

Elbing 2000. Hochbegabte Kinder. Strategien für die Elternberatung.

Stapf 2003. Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit Entwicklung Förderung. München: Beck.

²⁶ Die Elternratgeber sind von sehr unterschiedlicher Güte und sollen hier einiger der Vollständigkeit genannt werden.

Webb/ Meckstroth/ Tolan 1985. Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer. Göttingen: Huber.

Meissner 1991. Wunderkinder. Schicksal und Chancen. Frankfurt: Ullstein.

Mönks & Ypenburg 1993. Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. München: Reinhardt.

Mähler 1997. Ist mein Kind hochbegabt? Elternratgeber. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

²⁷ Hier sind als Beispiel Meisners „Wunderkinder“ oder Gardners „EQ“ anzuführen.

Einen guten Überblick zum aktuellen Forschungsstand und vielen praktischen Angeboten in der Hochbegabtenförderung gibt der Sammelband des Arbeitsstabes Forum Bildung (2001). Hier wird besonders deutlich, dass im letzten Jahrzehnt in Bezug auf die Förderung hochbegabter junger Menschen einiges in Bewegung geraten ist.

Ob mit der Verbreitung von Angeboten dieses Thema auch wirklich auf breiterer gesellschaftlicher Ebene vorurteilsfreier als zur 6. Weltkonferenz, über hochbegabte und talentierte Kinder 1985, in Hamburg gesehen wird, lässt sich allerdings daraus nicht schließen.

So kann man leider auch Jahrzehnte nach dem Weltkongress 1985 in Hamburg und trotz vieler guter Projekte aus einem Grußwort der Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für das Hochbegabte Kind (DGhK) zum 25jährigen Bestehen der Gesellschaft im Jahr 2003 Formulierungen entnehmen, die immer noch wenig Hoffnung auf einen entspannten Zugang zum Thema Hochbegabtenförderung aufkommen lassen.

„Ich bedanke mich bei allen aktiven Mitgliedern für Ihr Engagement und Ihren Mut, sich mit dem Thema in die Öffentlichkeit zu begeben, und Ihre Bereitschaft, Ihre Freizeit für die Interessen aller hochbegabten Kinder einzusetzen. Auch heute noch werden Sie mit Vorurteilen konfrontiert, die unsere Arbeit erschweren, aber auch zeigen, dass es weiterhin dringend erforderlich ist, sich intensiv für die Belange hochbegabter Kinder zu engagieren.“ (Anders 2003. S. 3)

Viele Förderangebote basieren auf der Grundannahme, dass das hochbegabte Kind, insbesondere als Schülerin oder Schüler, unter einem Angebots- bzw. Informationsmangel leidet, d. h. nicht ausgelastet ist und daher seine Persönlichkeitsentwicklung immer auch durch die Förderung seiner Leistungsfähigkeit begleitet werden müsste. Diese Vorstellung könnte sich als verkürzt herausstellen, daher soll diesem Gedanken an anderer Stelle dieser Arbeit noch intensiver nachgegangen werden.

Neben der Betrachtung der Hochbegabtenförderung soll hier aber auch kurz die Situation der Elementarpädagogik in ihrer aktuellen Entwicklung Berücksichtigung finden.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen des letzten Jahrzehnts eröffnet sich auch für die Betrachtung der speziellen Einrichtung zur elementarpädagogischen Förderung und Interessenvertretung hochbegabter Kinder eine andere, eine erweiterte Perspektive.

5. Pädagogische Ansätze als Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln

5.1. Zu den allgemeinen Merkmalen pädagogischer Ansätze

Der Versuch, die Eigenständigkeit eines elementarpädagogischen Ansatzes für intellektuell hochbegabte Kinder darzulegen, kann nicht vonstatten gehen, ohne sich mit der Frage nach den Merkmalen von pädagogischen Ansätzen im Allgemeinen zu beschäftigen. Die dazu vorliegende Literatur erweist sich als nicht umfangreich.²⁸

²⁸ Knauf (2003) verweist zur Vertiefung auf Fthenakis & Textor (2000). Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz

Knauf 1999. Pädagogische Richtungen und Konzeptionsentwicklung In: Kita aktuell MO, 3, S. 4 - 8

In Anlehnung an Knauf (Knauf 2003. S. 246) kann jedoch konstatiert werden, dass pädagogische Ansätze

- a. anthropologische Vorstellungen vom Kind enthalten
- b. Ideen entwickeln, was Kinder zu ihrer Förderung bedürfen
- c. Vorstellungen von der professionellen, „guten“ Erzieherin haben
- d. einer anzustrebenden Steuerung sozialer Interaktion und sozialer Erfahrung Wert beimessen
- e. Vorstellungen bezüglich der pädagogischen Kategorien Raum, Zeit und Material in die Praxis umsetzen
- f. spezifische Werte, Normen und Regeln im täglichen Miteinander vertreten
- g. diese Werte, Normen und Regeln einen Widerhall im Wechselspiel mit Eltern, der Nachbarschaft, dem Träger der Einrichtung, der erlebten Umwelt und der Eingebundenheit in soziale und institutionelle Netzwerke finden lassen.

Es handelt sich also um ganzheitliche Konzeptionen, die sich einerseits durch hohe Komplexität auszeichnen, sich andererseits jedoch auf einige grundlegende Annahmen zurückführen lassen.

Wenn sie dergestalt als „handlungsleitende Überzeugungssysteme“ (ebd. S. 247) gelten dürfen, die auch Elemente der Prozessdimension aufweisen wie Interaktion, pädagogisches Programm, Ziele, pädagogische Aktionsstile sowie den Einbezug der räumlichen Umgebung können sie auch „[...] als Fokussierungen pädagogischer Qualitätsaspekte verstanden werden. Sie bündeln einzelne Qualitätselemente und stellen sie in einen *Sinnzusammenhang*.“ (Knauf 2003. S. 247)

Durch das je ganz Spezifische des Sinnzusammenhangs ergibt sich das Unverwechselbare der Einrichtungen, die einen bestimmten pädagogischen Ansatz verfolgen. Die Prozesse der Implementation pädagogischer Ansätze müssen dabei als eine nicht zu gering einzuschätzende Hürde betrachtet werden. Knauf führt aus:

„Vor allem Ansätze, die keine eindeutigen Handlungsanleitungen enthalten, sondern kulturelle und situative Interpretationsspielräume zulassen, erzeugen auch bei ihren Anhängern immer wieder Unsicherheiten: Sind wir auf dem richtigen Weg? Haben wir die Ideen und Handlungselemente des Ansatzes richtig verstanden? Sind wir konsequent bei der Umsetzung oder lassen wir uns zu häufig auf Kompromisse ein?“ (ebd. S. 260)

Für pädagogische Ansätze darf überwiegend gelten, dass die Rollendefinition und Interaktionsstruktur der pädagogischen Fachkräfte zu den „Herzstücke[n] aller pädagogischen Ansätze“ (ebd. S.257) gerechnet werden müssen, wohingegen Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit im Allgemeinen einen geringeren Stellenwert einzunehmen scheinen.

Pädagogischen Ansätzen gemeinsam ist die Absicht, Wirksamkeit zu entfalten und Einrichtungen zu verändern gemäß den Konsequenzen, die aus den jeweiligen Erkenntnis- und Überzeugungssystemen erwachsen.

Sie bilden „Brücken zwischen Theorie- und Praxissystemen“. (ebd. S. 257)

Für ein Team pädagogischer Fachkräfte bedeutet die Orientierung an einem pädagogischen Ansatz eine Chance zur Entwicklung einer „Sinngemeinschaft“.

Diese Chance ergibt sich aus der Notwendigkeit kontinuierlichen Austauschs über das Verständnis und die Umsetzung der verfolgten pädagogischen Ideen, der selbstkritischen Prüfung des eigenen Vorgehens und der Vertretung des der Einrichtung eigenen Profils nach außen.

Mittels der in der pädagogischen Arbeit zu Tage tretenden pädagogischen Schlüsselprozesse als qualitativ zentralen Handlungselementen können die sich für eine Einrichtung entscheidenden Eltern das pädagogische Profil einzuschätzen. Sie sind dazu in der Lage dieses Profil und dessen Umsetzung in die Praxis mit zu begleiten und zu unterstützen.

So soll der Argumentationslinie Knaufs folgend von der nachstehenden Definition pädagogischer Ansätze ausgegangen werden:

„Ein pädagogischer Ansatz ist ein definiertes System pädagogischer Überzeugungen, das historisch entstanden ist, sich bewusst von anderen Ansätzen absetzt und Konsequenzen für eine professionelle pädagogische Praxis formuliert.“ (Knauf 2003. S. 244)

5.2.Ökologische Merkmale eines begabungssensiblen elementar-pädagogischen Ansatzes im Interesse intellektuell hochbegabter Kinder

Auf der Grundlage einer ökopsychologischen Systematik lässt sich analog zu menschlicher Entwicklung, die in Wechselwirkung mit historischen und aktuellen Gegebenheiten stehende Eingebundenheit der (Weiter-)Entwicklung eines begabungssensiblen pädagogischen Ansatzes aufzeigen.

Überlegungen, Ideen, konzeptionelle Entwicklungen werden von Menschen erdacht und konzipiert, die ihrerseits aus bestimmten historischen Zusammenhängen heraus denken und handeln.

Die Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze vollzieht sich durch die in reflexiv-praktischen Handlungsbezügen Stehenden, die unter dem Einfluss im Folgenden aufgezählter bedeutsamer gesellschaftlicher Einflüsse gesehen werden müssen.

Erst unter Berücksichtigung dieser Einflüsse und Bedingungsangaben ist zu verstehen, warum die Ausdifferenzierung des Ansatzes einen bestimmten Weg genommen hat.

Unter diesen Gesichtspunkten wird auch verständlich, dass eine Fakten schaffende pädagogische Praxis ihrerseits in die Rahmenbedingungen zurückwirkt und die sich dadurch und durch weitere Einflüsse sich verändernden, übergreifenden Rahmenbedingungen wiederum eine Neuausrichtung der pädagogischen Überlegungen erfordern. Diese Neuausrichtung muss sich bewahrenden wie innovativen Momenten öffnen und mit ständig ändernden Kontextbedingungen zusammenspielen.

Die Feinabstimmung erfolgt durch den Einfluss der Mehrdimensionalität der Kontexte, je nachdem, welche der Vielschichtigkeiten sich als besonders prägnant erweist. In diesem Prozess liegen Chancen ebenso wie Gefahren.

5.2.1 Beschreibung der Merkmale

In ökosystemische Ebenen gegliedert ergeben sich für unsere Untersuchung nachstehende Punkte:

Mikrosystemische Gesichtspunkte

Das pädagogische Zentrum mit seinen gesamten Untersystemen plus den räumlichen und ökonomischen Voraussetzungen:

- Kinder
- Eltern
- pädagogische Fachkräfte
- pädagogische Leitung
- haustechnisches Personal
- Gebäudeanlage
- finanzielle Grundlagen
- individuelles theoretisches Wissen über Hochbegabung
- individuelles Erfahrungsausmaß mit intellektueller Hochbegabung

Mesosystemische Gesichtspunkte

Einfluss auf die Gegebenheiten auf der nächst weiteren Ebene nehmen

- der Vorstand des Trägers
- weitere Einrichtungen des Trägers regional wie überregional
- kooperierende Stiftungen
- der Stadtteil
- kooperierende Grundschulen
- Beratungsgremien, an denen pädagogische Vertreter teilnehmen etc.
- vorhandenes, spezifisches Fachwissen

Exosystemische Aspekte

Unter dem Gesichtspunkt, dass auf der exosystemischen Ebene die indirekte Wechselwirkung mit dem Mikrosystem ausschlaggebend ist, werden einbezogen

- das Kultusministerium
- das Niedersächsische Sozialministerium
- Fachschulen für Erzieher und Erzieherinnen
- Fachschulen für Heilpädagogen
- Jugendämter
- Kinderärzte
- Kinder- und Jugendpsychiater
- Erziehungsberatungsstellen

Makrosystem

Zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen sich der Entwicklungsprozess des Ansatzes abspielt, gehören

- existierende, allgemein gängige Vorstellungen von intellektueller Hochbegabung
- die herrschende Bildungspolitik (unter besonderer Berücksichtigung der Kindertagesstätten und auch speziell der Identifizierung und Förderung von besonderen Begabungen)
- die Existenz spezifischer Beratungsstellen
- die aktuellen Bildungsempfehlungen für Kindertagesstätten
- die herrschende Familienpolitik mit mehr oder weniger unterstützenden Angeboten
- die Situation des Arbeitsmarktes (speziell für pädagogische Fachkräfte)
- Ausbildungsrichtlinien für pädagogische Fachkräfte
- die Rechtslage zum Schutz- und Wohlergehen von Kindern (KJHG)

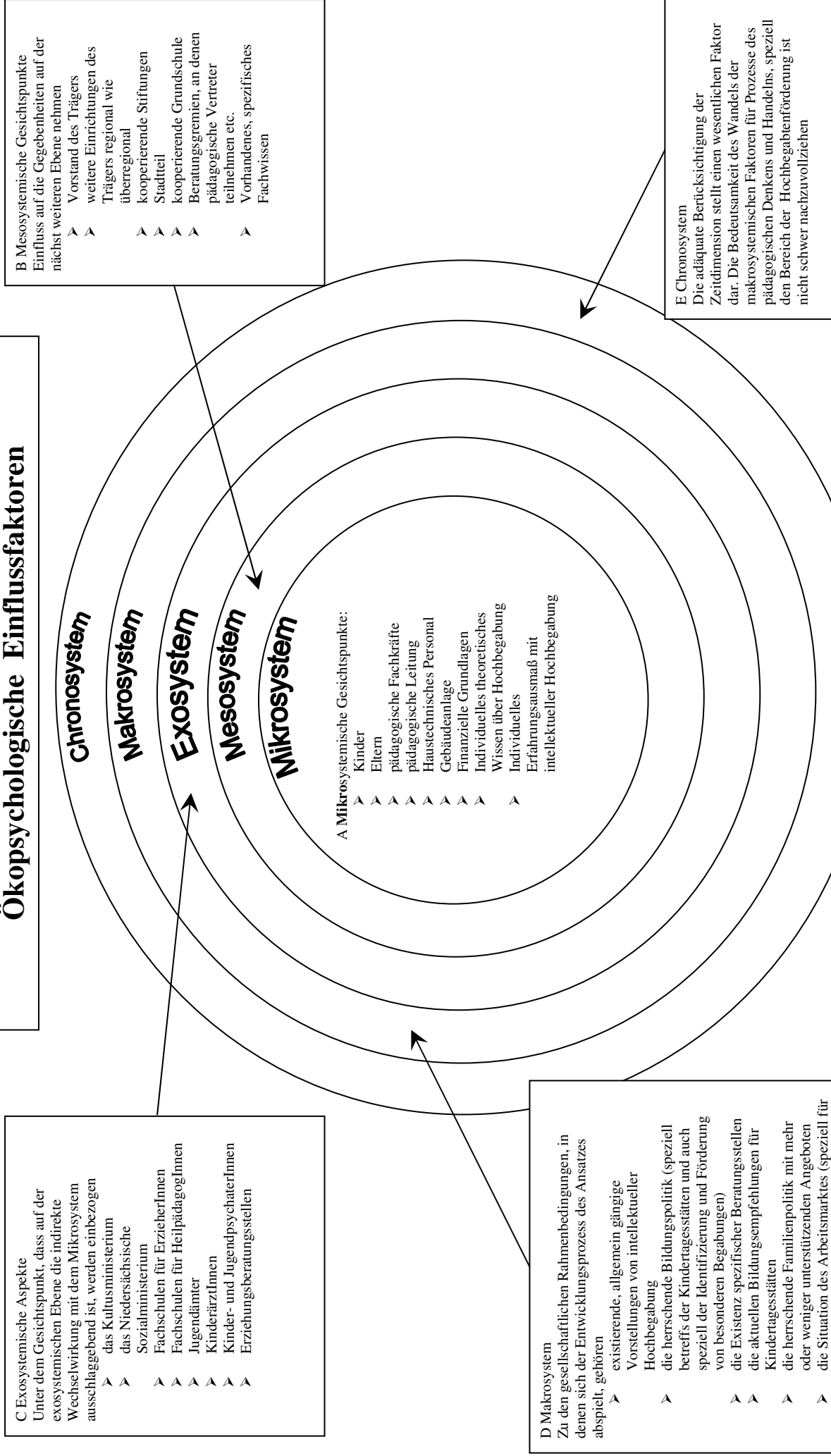
- die Bewertung religiöser Grundwerte

Chronosystem

Die Berücksichtigung der Zeitdimension stellt einen wesentlichen Faktor dar. Die Bedeutsamkeit des Wandels der makrosystemischen Faktoren für Prozesse des pädagogischen Denkens und Handelns, speziell den Bereich der Hochbegabtenförderung ist nicht schwer nachzuvollziehen, so zum Beispiel der konsequente Aufbau der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind, die Entwicklung und Zunahme von Forschungsvorhaben und Gründung von Instituten sowie umfangreiche, öffentlichkeitswirksame Medienarbeit.

Im Anschluss stellen wir die ökopsychologischen Merkmale in ihrem Zusammenspiel als Graphik dar.

Ökopsychologische Einflussfaktoren



5.2.2. Ausführungen

Die grundlegenden theoretischen Annahmen, die in Hannover zur Errichtung des pädagogischen Zentrums zur Begleitung und Betreuung hochbegabter Kinder führten, trafen im Prozess ihrer Umsetzung in pädagogisches Handeln auf eine einmalige, d. h. historisch nicht reproduzierbare Situation. Das diesbezügliche Mikrosystem (s. Grafik) stellte ein unverwechselbares Konglomerat von Individuen und Strukturen vor dem Hintergrund bestimmter organisatorischer und auch gesellschafts- und bildungspolitischer Gegebenheiten dar.

Aufbau und Entwicklung des Handlungsfeldes sind wiederum ohne das Zusammenwirken der für das Unternehmen verantwortlich Zeichnenden nicht denkbar, genauso wie die Einbettung des Projektes in einen ganz bestimmten Teil der Stadt eine Rolle spielt und als eine klare Vorgabe bezüglich der Startbedingungen zu sehen ist.

Begrenzte Startbedingungen stellen auch die Auswahlmöglichkeiten bezüglich des verfügbaren pädagogischen Fachpersonals dar (Einfluss von Ausbildung, Ausbildungsinhalten, Persönlichkeitsprofile, Refinanzierbarkeit der Stellen etc.).

Die Autorinnen ihrerseits entwickelten Konzeptideen in fachlicher Kenntnis und vor dem Hintergrund des Erlebens der Bedürfnisse hochbegabter älterer Kinder und Jugendlicher an anderen Schauplätzen in Kooperation mit verschiedenen Bildungseinrichtungen sowie medizinisch und psychologisch - pädagogisch ausgebildeten Fachleuten.

Die vermuteten und erlebten Not- bzw. Bedürfnislagen hochbegabter Kinder- und Jugendlicher konnten ihrerseits erst dadurch entstehen, dass im Rahmen einer bestimmten Bildungspolitik, durch entsprechende Ausbildungsrichtlinien für pädagogisches Fachpersonal, ein bestimmtes Verständnis von Kindheit und Begabung etc. ein tendenzmäßig begabungsfreundliches, individuellem Lernverhalten gegenüber unfreundliches Klima (siehe Teil I), entstand.

Diese Erläuterungen führen zu einer Sichtweise, die sich ändernde Verhältnisse als Grundkonstante annimmt und eine adäquate Reaktion in Bezug auf die sich verändernden Bedingungen zumindest anstrebt. Das bedeutet jedoch im Umkehrschluss keineswegs, dass jede Veränderung inhaltlich gleichermaßen erwünscht ist und ohne weiteres akzeptiert werden muss.

Zur Verdeutlichung der Bedeutung einer Institution Kindergarten in seiner mikrosystemischen Stellung erfolgt hier ein kurzer, inhaltlicher Einschub.

Bezugnehmend auf den Elementarbereich ist mit Dippelhofer–Stiem als sinnvoller Sichtweise von einem hierarchischen Mehrebenenmodell auszugehen, welches den Elementarbereich in Gestalt des Kindergartens

„[...] als direktes Sozialisations- und Interaktionsfeld der Heranwachsenden strukturiert und konzeptionell zugänglich macht. Kriterium für die hierarchische Anordnung der Ebenen ist der fiktive Blickwinkel des Kindes, de[r] einnehmend relevante ökologische Kontexte formuliert und [die] hinsichtlich ihrer potentiellen lebensweltlichen Nähe oder Ferne gruppiert werden.“

(Dippelhofer–Stiem 1997. S. 18)

So kann der Elementarbereich einmal als ein Teil der Gesellschaft gelten, die Institution ihrerseits als ein Segment eines größeren sozial-räumlichen Umfeldes.

Die Institution bildet die Sozialisationsumwelt der Kinder und dient so als Transaktions- und Handlungsfeld.

„Mit anderen Worten – der Kindergarten ist Teil eines übergreifenden Beziehungsgeflechtes, das Aktionsradien, Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsspielräume bieten, aber auch beschneiden kann.“ (Dippelhofer–Stiem 1997. S. 19)

Im Zentrum des Elementarbereiches stehen die soziale und personale Entwicklung der Kinder. Hier werden sie zum ersten Mal mit systematisch entwickelten und initiierten Bildungsprozessen in Berührung gebracht, in einem vorstrukturierten Rahmen, der sie mit Normen, Regeln und Werten konfrontiert.

„Die genauere Rekonstruktion des Kindergartens als Sozialisations- und Entwicklungsumwelt, das Aufzeigen der relevanten Strukturen und Merkmale, der Freiräume und Restriktionen, des Aufforderungscharakters und der Grenzen ist also eine zentrale Aufgabe der Verknüpfung von ökologischem Ansatz und empirischer Kindergartenforschung.

Angesichts des Universums potentieller Indikatoren, wird die Einlösung dieses Zieles stets nur selektiv und in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung gelingen.“ (Dippelhofer–Stiem 1997. S. 20)

Als Transaktionsfeld wird dem Kontext Elementarbereich/Kindergarten von den Kindern als aktiven Partnern im Geschehen Valenz und Sinn zugeschrieben, wobei nicht nur die Erzieherperson und die Kinder insgesamt als Interaktionspartner fungieren, sondern alle vorhandenen sozial–räumlichen Bedingungen, mit denen die Kinder in unablässigem Austausch stehen.

5.3. Ein Förderkonzept zur Begleitung jüngerer hochbegabter Kinder

Die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit, jüngere hochbegabte Kinder zu fördern, war ebenfalls von Urban (1990) erkannt worden. Er begleitete ein zukunftsweisendes, wissenschaftliches Modellprojekt, eine erste Gruppe für hochbegabte Vorschulkinder 1987 in Hannover.

In den Erfahrungen im Umgang mit den jüngeren Kindern in diesem Modellprojekt fanden sich weitere Hinweise, dass hochbegabte Kinder rechtzeitig erkannt und gefördert werden müssen.

Durch präventive Maßnahmen kann dem häufig zwingend notwendigen Weg in letztlich eine Sondereinrichtung mit Internat, der für einen Teil der Schüler und Schülerinnen die oft letzte Chance war und ist, noch eine nach herkömmlichen Maßstäben einigermaßen erfolgreiche Schulzeit abzuschließen, begegnet werden.²⁹

Ziel dieser präventiven Angebote war stets das Bemühen um die eigene, innere Zufriedenheit, die Stärkung weltzugewandten Selbstvertrauens und eine je eigene Zukunftsperspektive der Kinder. Es muss ihnen daher, wenn möglich, auch immer die Option offen stehen, in ihrem angestammten Umfeld bei ihren Familien bleiben zu können, um vor Ort die notwendige Berücksichtigung ihrer Besonderheiten und die entsprechende Förderung zu erfahren.

²⁹ Diese Art von Beschulung, die bereits schulgeschädigte Hochbegabte auffangen möchte, ist nicht gleichzusetzen mit Spezialeinrichtungen, die von Beginn an begabungsspezifische Angebote vorsehen, um den Bedürfnissen intellektuell besonders Begabter in einer weiter gefassten Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung zu entsprechen.

Für die Angebote der pädagogischen Institution, die sich nun ganzheitlich der Förderung sehr junger, hochbegabter Kinder widmen sollte, deren Gründungsgedanke 1992 gefasst wurde, sollte dementsprechend ein wohnortnahes, aber vor allem sozialintegratives Konzept entwickelt werden. Dieses beinhaltet, dass Kinder die Möglichkeit zu den für sie wichtigen Kontakten mit Gleichstrukturierten bekämen und dennoch gemeinsam mit Kindern verschiedenster Begabungsausprägung in Wohnortnähe ihrer Familien aufwachsen könnten.

Neben dem genannten Träger mussten für diese Neugründung Menschen gefunden werden, die die Idee der Förderung jüngerer Kinder nicht nur ideell, sondern auch durch tatkräftige materielle Hilfe unterstützten.

Hans-Georg Karg, der Gründer der Karg-Stiftung³⁰ war die Persönlichkeit, die aus eigener Anschauung und großer Anteilnahme am Schicksal hochbegabter Kinder eine Betreuungs- und Begegnungsstätte mitbegründen wollte.

Zum Jahresbeginn 1995 konnte der Betrieb im neu erstellten Gebäude aufgenommen werden. In der Bundesrepublik war eine bislang einzigartige Einrichtung zur Förderung hochbegabter Kindergarten- und Schulkinder (bis zum 12. Lebensjahr) entstanden.

Eltern bot sich im Rahmen einer in dieses Gebäude integrierten Beratungsstelle von nun an die Gelegenheit, sich auch schon mit sehr jungen Kindern unter dem Aspekt der besonderen Begabungen beraten und Kinder zur potentiellen Identifizierung testen zu lassen.

Einen weiteren, wichtigen Funktionsbereich der Einrichtung stellte der - wie eine heutige Kinderakademie arbeitende – Kindertreff „Fantasticus“ dar. In einem außerschulisch einsetzenden Förderkonzept wurden in Reaktion auf die in einer Informationsveranstaltungen evaluierten Bedürfnisse der interessierten, überdurchschnittlich wissbegierigen Kinder breit gefächerte Kurse auf umfassend hohem Niveau angeboten, die kompensatorisch der zum Teil im schulischen und häuslichen Bereich erlebten Unterforderung der Kinder begegneten.

Aus den sich kontinuierlich erweiternden Erkenntnissen im Umgang mit jüngeren hochbegabten Kindern konnte sich das pädagogische Konzept ausdifferenzieren und weiterführende Überlegungen entstehen.³¹

5.4. Die bildungspolitische Situation als Rahmenbedingung für die Umsetzung eines begabungssensiblen elementarpädagogischen Ansatzes

Parallel zu den Entwicklungen im Bereich der Hochbegabtenforschung und –förderung vollzog sich im Bereich der aktuellen Elementarpädagogik in den letzten Jahren ein erheblicher Wandel.

Nach dem vielbeachteten PISA-Schock (PISA = Programme for International Student Assessment), den für Deutschland schlecht ausgefallenen Ergebnissen der internationalen Schülerleistungsvergleichs-Studie der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) im Jahr 2000, und den Ergebnissen der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)³² und der IGLU-E (Ergänzungsstudie zur Erfassung mathematisch-naturwissenschaftlicher

³⁰ Die Karg-Stiftung wurde von Adelheid und Hans-Georg Karg 1992 ins Leben gerufen, um Projekte zur Förderung begabter Kinder zu unterstützen. In der Stiftungssatzung wird ein deutlicher Bezug zum christlichen Menschenbild in der Erziehung und zum sozial-integrativen Fördergrundsatz hergestellt.

³¹ Vgl. dazu die auf Fachtagungen vorgetragenen und in den Tagungsbänden veröffentlichten Praxisbeispiele z.B. ABB-Tagung Jena, Universität Münster, Caritas-Verband Trier

³² International wird die IGLU-Studie unter der Bezeichnung PIRLS geführt: Progress in International Reading Study, organisiert durch die International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Kompetenz), welche PISA abrunden sollten, entwickelte sich aus dem Stand heraus eine weitere, intensive Bildungsdebatte.

Diese bezog und bezieht sich – und das ist das wirklich Interessante daran – nicht ausschließlich auf den institutionellen Bildungsbereich, sondern beschäftigt sich in einem weitaus umfassenderen Sinne mit den verschiedensten Orten und Verortungen von Bildung aller Altersstufen.

Die aus dieser Diskussion erwachsenen Beiträge betonen, hier bezogen auf den Elementarbereich, unter anderem die Notwendigkeit, die existierenden Einrichtungen weitaus mehr als bisher zu Einrichtungen der frühkindlichen Bildung werden zu lassen (vgl. Bundesregierung 2002). Eine Fülle von fachpolitischen Gremien und Verbänden setzt dergestalt auf die elementarpädagogischen Einrichtungen als wichtigen Trägern von Bildungsqualität.

Diese Debatte um den Bildungsauftrag erinnert in manchem jedoch auch an eine ähnliche Diskussion, die die Bildungslandschaft vor circa 35 Jahren schon einmal belebte.

Auch damals sollten Begabungsreserven ausgeschöpft werden mit dem Hinweis auf die große Beeinflussbarkeit des frühkindlichen Gehirns und mit Hilfe eines reformierten Bildungssystems (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970. S. 30)³³ Rauschenbach et al. schreiben:

„Zum großen Teil geht es heute um die gleichen Fragen wie vor 30 Jahren. Zieht man die Empfehlungen der Bildungskommission von 1970 heran, zeigt sich, dass die wesentlichen Punkte, die das Forum Bildung im Auftrag des Bundes und der Länder 2000 herausgearbeitet hat, schon damals genannt wurden: individuelle Bildung, frühes Lernen, das Lernen lernen und lebenslanges Lernen [...]“ (Rauschenbach et al. 2004. S. 85)

Definitive Neuerungen liegen aktuell zum einen in einer stärkeren Verpflichtung durch das KJHG (vgl. insbesondere § 22, 2 u. 3 KJHG) zur Erfüllung des Bildungsauftrages in Kooperation mit den Eltern der Kinder, wenn auch nur als ergänzender Auftrag, und zum anderen in einer konsequenteren Beachtung der aktiven Beteiligung der wahrnehmenden und sich Bildung aneignenden Kinder selbst.

Des Weiteren beschränkt sich die Diskussion nicht auf den Kindertagesstättenbereich, sondern erfasst Kinder als sich bildende Akteure von Beginn ihrer Existenz an, so dass explizit auch das Alter vor dem Kindergarteneintritt thematisiert wird.

Im gleichen Zug lebt die Argumentation für eine ganztägige Unterbringung von Kindern auf, die einerseits Frauen verbesserte Voraussetzungen für eine Erwerbstätigkeit bieten andererseits die Lernkultur insgesamt verbessern sollen.

Die Rahmenbedingungen des elementarpädagogischen Bereiches orientieren sich so einerseits an den individuellen Bedürfnissen des Kindes zur Gestaltung individualisierter Bildungsangebote, andererseits an den Bedürfnissen, die durch die individuelle Lebenslage der Familien entstehen.

Über die Qualität der Institutionen im Elementarbereich Aussagen zu treffen ist nur begrenzt möglich, da mit Rauschenbach et al. (2004. S. 88ff) zu konstatieren ist, dass die diesbezügliche Forschung in Deutschland noch nicht sehr weit fortgeschritten ist.

Generell scheint im Elementarbereich eine Schwäche in den Aktivitätsbereichen vorzuliegen, die sich auf die Bereiche der Natur- und Sacherfahrungen,

mathematisches Denken, Musik und Bewegung beziehen (siehe dazu auch Pattloch / Schelcht / Tietze 2003) sowie eigentlich angeführt werden kann, dass es ganz generell noch massiv an einer strukturellen und inhaltlichen Umsetzung des Bildungsanspruchs mangelt (siehe dazu auch Balluseck / Metzner / Schmitt-Wenkebach 2003).

Ein schwerwiegender Hinderungsgrund wird in der mangelnden fachlichen Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern gesehen. Den pädagogischen Fachkräften fehlen das notwendige umfassende Wissen und differenzierte pädagogische Kenntnisse der Didaktik. Darüber hinaus verlangt die Arbeit mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter ein überdurchschnittlich hohes Maß an Sensibilität und Empathie.

So wird im gleichen Atemzug über eine Reform der pädagogischen Ausbildung für die jungen Jahre nachgedacht.

In Deutschland ist die Zulassung zum Erzieher/innenberuf auf sehr uneinheitliche Weise geregelt, dauert meist 3 Jahre und ist fast ausschließlich an einen mittleren Bildungsabschluss und den Besuch einer Fachschule für Sozialpädagogik gekoppelt.

In der Europäischen Union außer in Deutschland und Österreich werden pädagogische Fachkräfte für die Arbeit mit jungen Kindern und ihren Familien an Hochschulen ausgebildet, überwiegend im Anschluss an das Abitur mit einer Dauer von drei bis vier Jahren (ebd.) und unter der klaren Prämisse, dass Bildung und Erziehung auch im frühen Kindesalter eine essentielle Aufgabe darstellen.

Aber auch Schul- und andere Bildungsabschlüsse sagen letztlich nichts über die Güte der konkreten Praxis aus.

Internationale Forschungsarbeiten (s. Rauschenbach et al. 2004, S. 201ff) verdeutlichen, dass die Professionalität im Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher eine entscheidende Variable für die Bildungsqualität darstellen. Die Qualität der verbalen Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern, das Wissen und Verständnis des Personals bezüglich der Inhalte und der bildenden, kommunikativen Aneignungsprozesse von Kindern sowie die kompetente Kooperation mit den Familien erweisen sich als entscheidende Kriterien.³⁴

Weitere Daten sind zu erheben, die zur Beantwortung vielfältiger, noch offener Fragen beitragen, die zum Beispiel Bildungsbenachteiligungen und Bildungsverlauf von Kindern betreffen, genau wie die an Stellenwert gewinnende Kooperation zwischen Grundschulen und Kindertagesstätten und die optimale Dauer eines Verbleibs im Kindergarten bis zur Einschulung sowie die Qualität der Arbeit der entsprechenden Einrichtungen.

Weil die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik³⁵ die Berufabschlüsse der in Tageseinrichtungen arbeitenden Personen erfasst, liegt für diesen Bereich die ausführlichste Datenlage für den Bereich der Qualifizierung des Personals vor. Aus dieser Statistik geht hervor,

„[...] dass sich im Laufe der letzten Jahre insgesamt die Qualifikation des Personals erhöht hat, dass aber immer noch erhebliche Defizite bestehen,

³⁴ University of London, Institute of Education (Hrsg.) 2002. Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period. Technical Paper 8a. London

³⁵ Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, gefördert durch das Land Nordrhein-Westfalen und das BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)

- weil es in vielen Bundesländern üblich ist, Zweit- und Ergänzungskräfte mit niedrigerer Qualifikation als die des ErzieherInnenberufs einzustellen,
- weil für die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder – unabhängig vom Personal in Ausbildung – ein relativ hoher Anteil an Personal ohne abgeschlossene Berufsausbildung eingestellt ist,
- weil das Personal für Kinder unter drei Jahren im Schnitt schlechter qualifiziert ist als das für ältere Kinder.“ (Rauschenbach et al. 2004. S. 205)

Fazit

Die in diesem Kapitel niedergelegten – wenn auch notwendigerweise knapp ausgefallenen - Ausführungen stellen den Hintergrund dar, vor dem die Autorinnen ihr methodisches Vorgehen planten.

Sie lassen die Entscheidungen betreffs einzelner methodischer Schritte transparenter werden und rechtfertigen damit ihre Position zu Beginn der vorliegenden Arbeit.

Aber nicht nur das methodische Vorgehen, auch der Einbezug der verschiedenen Datenquellen (siehe Teil III) profitiert aus unserer Sicht von diesen vorgeschalteten Darstellungen; sie ermöglichen generell die Einnahme eines erweiterten Blickwinkels.

Teil II

Methodische und theoretische Grundannahmen der vorliegenden Studie

1. Vorstellung der unterschiedlichen Erhebungsdaten

Zur Einholung multivarianter Perspektiven wurde aufeinander folgend, zum Teil jedoch auch sich überlappend, der Einbezug verschiedener Datenquellen für notwendig erachtet und vorgenommen.

Allgemeine Beratungen

Wir begannen damit, die aufbereiteten Inhalte der allgemein orientierenden Beratungen von Familien zu den offenen Fragen, die sich zur intellektuellen überdurchschnittlichen Begabung von Kindern ergeben, zu diskutieren. Mögliche Konsequenzen für die Beratungspraxis wurden überdacht und kritisch–zurückhaltend wiederum in die Beratungspraxis eingebracht.

Aus der Datenlage ergab sich unter anderem eine noch speziellere Vertiefung in die Thematik des Erhalts der seelischen Gesundheit und der Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei hochbegabten Kindern.

Daten zur Begabungsstabilität und Nachbefragung der Eltern zu den ehemaligen Kindertagesstättenkindern

Begleitend und teilweise sich überschneidend wurde eine Vorher–Nachheruntersuchung mit intelligenzdiagnostischen Verfahren interpretiert, welche den Nachweis untermauern sollte, dass sich Begabung durchaus schon bei jüngeren Kindern als stabiles Merkmal der Persönlichkeit erweist und damit mögliche Entwicklungstendenzen mitbedacht werden müssen.

Begleitend erfolgte die Berücksichtigung einer überwiegend telefonisch durchgeführten Nachbefragung der Familien der ehemaligen Kindertagesstättenkinder zu ihrem Werdegang und ihrer aktuellen Zufriedenheit mit ihrer jetzigen schulischen und häuslichen Situation.

Die neueren Ergebnisse der Hirnforschung zur Entwicklung des Gehirns in jungen Jahren fielen besonders in dieser Untersuchungsphase ins Augenmerk der Autorinnen.

Unter dem Eindruck der Auswertungen dieser Datenquellen erstarkte unser Interesse, sich mit den Rahmenbedingungen von Hochbegabtenförderung zu beschäftigen. Welche Chancen und/oder Begrenzungen erfährt die erklärte Absicht, die Besonderheiten intellektueller Begabung zu berücksichtigen?

Datenquelle Expertenbefragung und die Befragung verschiedener Erzieherinnen

Die Diskussion der bis zu diesem Zeitpunkt einbezogenen Daten ließ uns nach weiteren Punkten suchen, die Kontexte, mit denen sich die Entwicklung einer Hochbegabtenförderung auseinandersetzen muss, zu erschließen.

Dazu bezogen wir Aussagen aus unterschiedlich qualifizierten Personenkreisen ein, die mit den Mitteln strukturierter Interviews bzw. Befragungen per Fragebogen für den beruflichen Alltag erhoben worden waren: Fachleute aus den Bereichen

Kindertagesstätte, Grundschule, Realschule, Hochschule, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinder- und Jugendpsychotherapie.

Datenquellen Kinderbefragung, Gruppendiskussion und Fotobefragung

Die Auswertung dieses Datenmaterials führte uns in eine Phase intensiver und vielschichtiger Diskussionen um die Denkrahmen, die Menschen in Gestalt allgemein-gesellschaftlicher und speziell in Gestalt berufsspezifischer Denktraditionen gesetzt werden.

Als Ergebnis daraus wandten wir uns im nächsten Schritt konsequent einer Datenquelle zu, die sich mit der Einschätzung des Umfeldes aus der Perspektive von Kindern beschäftigt.

1.1. Gesamtschau der Teilergebnisse

Nachdem die Interpretation der konkreten Daten vorgenommen worden war, nahmen wir uns bewusst Zeit für eine Phase der Gesamtschau unserer Ergebnisse und unseres Vorgehens.

Bis zu diesem Zeitpunkt waren wir gedanklich einen Weg gegangen, der uns in erster Linie über die Erstellung verschiedener einzelner, spezieller Bausteine einer Hochbegabtenförderung in der Elementarpädagogik hatte nachdenken lassen.

Dies ähnelte im Aufbau den Bildungsempfehlungen zur Allgemeinen Elementarpädagogik, die vornehmen, einzelne wichtige Elemente der verschiedensten Bildungsbereiche wie Sprachförderung, Kreativität, soziale Kompetenz etc. zu markieren und zu explizieren.

Diese Herangehensweise schien uns der Thematik nicht ausreichend gerecht zu werden.

Wir entschieden uns gegen eine eindimensionale Darstellung einzelner, konkreter Elemente, weil die darin impliziten Handlungsanleitungen für elementarpädagogische Fachkräfte einer frühen begabungssensiblen Pädagogik aus unserer Sicht nicht dienlich erscheinen. Sie können sich in unerwünscht einengender Weise hemmend auf die pädagogische Intuition auswirken. Wir konkretisierten das pädagogische Herangehen in einem übergreifenden Gesamtkonzept unter deutlich kritischerer Würdigung allgegenwärtig gängiger, pädagogischer Konzepte.

Die Erörterung von Aspekten eines guten, eines als erfüllt erlebten Lebens im Allgemeinen und deren Stellenwert für ein begabungsbewusstes Begleiten von intellektuell hochbegabten Kindern und ihren Familien im Konkreten, stellten sich als miteinander verwoben heraus.

Damit fand für uns das vorgesehene Vorgehen seinen Abschluss. Wir waren zu den Anfängen zurückgekehrt, die nun jedoch aus einem anderen Blickwinkel heraus wahrgenommen werden und so einem weitergeführten Verständnis unterliegen, welches für das konkrete Handeln im pädagogischen Alltag Konsequenzen nach sich zieht.

Diese Konsequenzen stellen wir im Fazit vor.

Zum Abschluss dieses Kapitels und des besseren Überblicks stellen wir den entstandenen Forschungskreislauf als Graphik vor.

2. Zur Integration quantitativer und qualitativer Methoden

Die Wahl der Methoden innerhalb des übergeordneten Forschungsrahmens sollte den oben genannten Gesichtspunkten gerecht werden, sich aber auch korrespondierend mit unseren Ressourcen als praktikabel erweisen.

2.1. Qualitative Forschungsmethoden

Gerade breit angelegte Forschungsfragen dürfen durch die Zusammenführung der Unterschiede des quantitativen und qualitativen Vorgehens auf Beantwortung hoffen. (vgl. Brüsemeister 2000. S. 44)

Da entsprechendes Wissen über qualitatives Vorgehen nicht automatisch vorausgesetzt werden kann, soll an dieser Stelle eine kurze, zusammenfassende Darstellung erfolgen.

Qualitative Forschung will ihren Beitrag zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten leisten, indem sie Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht handelnder Individuen beschreibt. Sie will

„[...] das Fremde, von der Norm abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel[...]“ nutzen, „[...] der in seiner Reflektion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-) Erkenntnis eröffnet.“ (Flick et al. 2003. S. 14)

Durch ihre Zugangsweisen - z. B. Leitfadeninterview, biographische Erzählungen, Beschreibungen des Alltags oder von Prozessen in Institutionen - befindet sie sich in größerer Dichte zu den in Frage stehenden Phänomenen als Forschungsstrategien, die mit großen Zahlen und stark standardisierten Methoden etc. arbeiten.

Während standardisierte Methoden für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente eine fest gefügte Idee ihres zu untersuchenden Gegenstandes haben müssen, öffnet sich qualitative Forschung der phänomenalen Welt als zentralem Ausgangspunkt für forschungsgegenstandsbegründete Theoriebildung.

Die theoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung lassen sich mit Flick et al. wie folgt zusammenfassen:

- „1. Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit
3. `Objektive` Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden.“ (ebd. S. 22)

Aus der Beachtung dieser theoretischen Basisannahmen ergibt sich, dass es die Methode an sich nicht geben kann, sondern dass nur die Möglichkeit besteht, je nach zu bearbeitender Fragestellung ein adäquates Methodenszenario zum Einsatz zu bringen. So ist es nicht verwunderlich, dass sich im Bereich der qualitativen Forschung ein ungeheures Spektrum an Forschungsorientierungen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren entwickelt hat, welches schwer zu überschauen ist.

Zusammengefasst lassen sich die zentralen Prinzipien deutschsprachiger qualitativer Forschung nach Mruck (vgl. Mruck. 2000 [6 – 8]) wie folgt darstellen:

a. Einhalten des „Fremdheitpostulats“:

Ein selbstverständliches Voraussetzen von wissenschaftlichen Verstehensmöglichkeiten und Konzepten ist auch hinsichtlich des eigenen Kulturbetriebs nicht zulässig. Es gibt kein per se geteiltes Vorverständnis eines Sachverhalts.

b. Mittels möglichst offener und nur wenig vorstrukturierter Methoden erfolgt eine sukzessive Annäherung an das interessierende Forschungsfeld um zu einer Theorie- oder Hypothesenbildung zu gelangen. Dies folgt dem Postulat der Offenheit. So werden methodische Entscheidungen maßgeschneidert für die Erfordernisse jeweiliger Fragestellung getroffen.

c. Die These der historisch -(sub-)kulturellen Situiertheit von Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt liegt dem Postulat der Kommunikation zugrunde.

„Während unter einem quantitativen Paradigma der „Dekontextualisierung“ bei der Suche nach dem „wahren Wert“ jenseits des „Stör-`Rauschens“ subjektive und „kontextuelle Faktoren so weit wie möglich normiert, standardisiert, minimiert und/oder ausgeschaltet werden“ (BERGOLD & BREUER 1992, S. 27), wird für die qualitative Sozialforschung die Teilhabe der Forschenden bzw. die Kommunikation zwischen Forscher(inne)n und Beforschten als konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses erachtet.“ (ebd. [8])

Bedingungen, Strategien und Konsequenzen von Prozessen im Wechselspiel aktiver Akteure sind also die bevorzugten Gegenstände qualitativer Forschung.

Qualitative Methoden ermöglichen in ihrer Vielfalt einen guten Zugang zu den verschiedensten Untersuchungsgegenständen:

- die Annäherung an ein komplexes z. B. institutionelles Feld, um die Sicht eines oder mehrerer der darin tätigen Individuen zu verstehen
- die deskriptive Erfassung von Lebenswelten
- die Erklärung menschlichen Handelns durch die Rekonstruktion subjektiver und/ oder objektiver Handlungsgründe
- oder die Konzentration auf das Verhältnis subjektiver Deutungen zu objektiv gegebenen Strukturmerkmalen in zu erforschenden Handlungswelten

Qualitative Ansätze legen große Beachtung gegenüber der Lebensvielfalt an den Tag. Die Erhebung legt nicht ausufernd Wert auf die

„[...] Repräsentativität und die Standardisierung, sondern die Reichhaltigkeit, die Offenheit, die Breite, die Detaillierung, die Ernsthaftigkeit, die Betroffenheit, die Expertise, die sprachliche Präzision, um nur einige zu nennen.“
(Witt 2001.[12])

Dies erscheint uns mehr als gerechtfertigt angesichts der Herausforderung durch die Komplexität sozialer Wirklichkeiten.

Im deutschsprachigen Raum werden Daten vorrangig durch Interviewverfahren erhoben. Gruppendiskussionen, nicht reaktive Verfahren, das qualitative Experiment,

introspektive Verfahren; projektive Verfahren oder Feldforschungsmethoden finden seltener Einsatz. Der Focus liegt deutlich auf der Auswertung sprachlicher Dokumente. Bilder, Zeichnungen und andere Zugänge nehmen eine eher randständige Position ein.

Unter den Interviews rangiert die Bandbreite von gemäß der gewählten Forschungsperspektive von maximal offener Gestaltung bis zu hoch durchstrukturierten. Häufigen Einsatz finden sowohl das narrativ – biografische Interview von Schütze (vgl. Schütze 1983) als auch das problemzentrierte Interview von Witzel (vgl. Witzel 1982). Mruck kommentiert die gängige Interviewpraxis kritisch:

„In der Interviewpraxis überwiegt allerdings meist ein naturalistisches Verständnis von Interviewsituationen: Interviewte werden als „Informationslieferant(inn)en“ oder „Berichterstatter(innen)“ verstanden, eine Reflexion der beiderseitigen Subjektivität und der kommunikativen Geladenheit von Interviewsituationen unterbleibt zumeist.“ (Mruck 2000. [22])

2.1.1. Zur Bewertung der Wissenschaftlichkeit

Die für quantitative Methodologien akzeptierten Kriterien für Objektivität, Zuverlässigkeit oder Gültigkeit einer Messung fehlen im Allgemeinen für die qualitative Forschung. Dies gilt, wie an anderer Stelle noch ausgeführt wird, besonders für den Anspruch auf Objektivität.

Qualitative Forschung will gerade die Subjektivität des Forschenden für den Verstehensprozess nutzen und sie nicht als störend eliminieren.

Dem Anspruch auf Reliabilität der Erhebungssituation kann nicht nachgegeben werden, da die Erhebungssituation situativen Bedingungen unterliegt.

Mayring (Mayring 1993) weist darauf hin, dass sich ein „Gegenstand“ bereits durch den Eingriff des Forschenden verändert. Vor einer der quantitativen Sozialforschung abgeschauten Vergleichbarkeit und Standardisierung von Messinstrumenten kann er daher nur warnen.

In Bezug auf die Validität von Ergebnissen hat eine Schwerpunktverschiebung von der messtechnischen zur interpretativ – kommunikativen Seite stattgefunden.

Hier wird Prozessen der Konsensherstellung bezogen auf Validität der Interpretationen und Verallgemeinerungen ein großer Stellenwert eingeräumt.

Zum einen können die Interpreten einer Auswertungsgruppe unter sich einen Konsens anstreben. Dies würde unter die Bezeichnung der konsensuellen Validierung fallen. Interpreten können jedoch den Weg wählen, den Beforschten selbst die Interpretationen vorzulegen und darüber für ein feed back zu sorgen. In diesem Fall spricht man von kommunikativer Validierung.

Argumentative Validierung bedeutet, die Ergebnisse Experten und Kollegen aus anderen Forschungsgruppen zur Diskussion vorzulegen.

„Die Bewertung qualitativer Forschungsergebnisse ist [...] als eines der grundlegenden Probleme der qualitativen Forschung [anzusehen].

Herkömmlicherweise gelten sie als tendenziell <<impressionistisch>> und intersubjektiver Verifikation schwer zugänglich. [...] Die Anpassung der Gütekriterien an die standardisierte Sozialforschung kann jedoch zu einem Verlust des spezifischen Beitrags qualitativen Forschens führen. Deswegen ist die Entwicklung eigener Gütekriterien für die qualitative Forschung notwendig.“ (Knoblauch 2003. S. 628)

Eine Antwort liegt in der Standardsetzung, das Vorgehen und das Vorverständnis in weitestgehender Transparenz offen zulegen und es ernst zu meinen mit der Beachtung der Forscher als Nutzen stiftenden Subjekten.

Weitere zu nennende Kriterien, die zu den Standards gehören sollten, sind intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Explikation, Transparenz, Flexibilität, theoretische Sättigung, Genauigkeit etc. (vgl. Lüders 2003. S. 633)

Verglichen mit quantitativen Studien sind qualitative Forschungsvorhaben deutlich in der Minderzahl, obwohl sie in der überwiegend quantitativ ausgerichteten Grundlagen- und anwendungsbezogenen Forschung insbesondere zu explorativen Zwecken inzwischen einen festen Platz einnehmen:

„Die Nutzung von Ergebnissen qualitativer Forschung ist aber nicht von ihrem Zugang und dem Prozess der Forschung selbst zu trennen. Dies hängt mit dem Charakter des von qualitativer Forschung erzeugten Wissens zusammen: Es ist eher hermeneutisch zirkulär als linear, es ist eher horizontal als hierarchisch, es ist eher plural und spezifisch als normativ und universell, es ist eher fragmentarisch, vielfältig verzweigt und vernetzt als geschlossen, es ist eher offen für alternative Sichtweisen als resultathaft, und es ist eher reflexiv als dogmatisch.“ (von Kardoff 2003. S. 618f)

Keineswegs wird durch die sie kennzeichnende Offenheit der wissenschaftliche Erkenntnisanspruch auf- oder der Beliebigkeit preisgegeben.

„Sie zeigt [nur] an den von ihr untersuchten Gegenständen, um eine – hier zwar für das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft insgesamt gewählte – Formulierung der Wissenschaftssoziologin Helga Nowotny (1999) aufzugreifen: << Es ist so. Es könnte auch ganz anders sein. >>“ (ebd. S. 619)

2.1.2. Zur Präsenz und Verwendung qualitativer Forschung

Qualitative Forschungsberichte vermögen bei ihren Lesern durch die enge Verknüpfung mit alltäglichen Lebenswelten Wiedererkennung- und Überraschungseffekte auszulösen. Dies wirkt auf den ersten Blick sympathisch.

Der zweite Blick lässt erkennen, dass aber genau dies auch für Missverständnisse sorgen kann, weil die Analyse als ein Abbild aufgenommen wird.

Leicht nachvollziehbar ist der Gedanke, dass qualitative Forschung so nicht recht ernst genommen wird, weil dem unbedarften Laien die gewohnte Darstellung von Wissenschaft in Form von Tabellen und Zahlenkolonnen fehlt.

In der Tat ist das Lesen der meist äußerst umfangreichen, qualitativen Forschungsberichte den oft unter Zeitdruck stehenden Experten, Laienlesern und Auftraggebern von Studien lästig. Eine rein auf die Ergebnisse fokussierte Darstellung schließt aber gerade den wichtigen, offen zu legenden sozialen Konstruktionsprozess aus.

Qualitative Forschung sieht sich von ihrer Grundverpflichtung her auf der Seite humanistischer und demokratischer Ideale. Automatisch dienen ihre Ergebnisse aber keineswegs so genannten Benachteiligten. Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass

„[...] detaillierte Kenntnisse ausgeforschter Lebenswelten lokaler (Sub)Kulturen, Organisationsmilieus und betrieblicher Umwelten, Biographien ganz normaler Leute in ihrem beruflichen und privaten Alltag, von Helden und

Verbrechern [...] zu einem besseren Verständnis [beitragen können],[...] aber auch zu verstärkter sozialer Kontrolle, Disziplinierung, geschickter Einbindung in Organisationsziele oder auch zur Manipulation [...].“(von Kardoff 2003. S. 619f)

Hier ist der sorgfältige Umgang mit Forschung, Forschungs“objekten“ und Ergebnissen gefragt, mithin die Beachtung ethischer Aspekte der Forschungspraxis.

Quantitatives Vorgehen

Zum Bereich der Quantitativen Forschung soll hier des Weiteren kurz angemerkt werden, dass sie sich grundlegend in der Erhebung und Auswertung von Daten und vielleicht noch deutlicher in der Organisation und Durchführung der Forschungsarbeit von qualitativer Forschung unterscheidet.

Es handelt sich hier in erster Linie um nur zahlenmäßig präsentierbare Daten, wobei diese Daten noch nicht den Bedeutungsinhalt verstehen lassen. Im Nachhinein wird dieser durch den Untersuchenden oder auch den Nutzer der Arbeit wieder zugeschrieben.

Die Datenerhebung setzt hier voraus, dass eine Standardisierung vorgenommen wurde, die auf einer Mindestqualität beruht, wobei die Repräsentativität der Stichprobe gegeben sein muss. So sollen Daten kontextunabhängig miteinander vergleichbar sein.

2.2. Zur Kombination quantitativer und qualitativer Methoden

Aus der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zu den aktuellen Forschungsstilen, Methoden und Theorien ist überwiegend zu entnehmen, dass mittlerweile eine Beilegung „methodologischen Lagerdenkens“ (Kelle 2001) und eine weitgehende Akzeptanz der Integration qualitativer und quantitativer Methoden gedacht wird.

Auch von Seiten der qualitativ Forschenden sind einvernehmliche Äußerungen zu hören. So schreiben Friebertshäuser und Prengel: „Gleich zu Beginn betonen wir: Das Etikett ‘Qualitative Forschungsmethoden’ kennzeichnet nicht eine Frontstellung gegenüber der quantitativen Forschung.“ (Friebertshäuser & Prengel 1997. S. 11)

Nicht wenige Autoren schätzen die Situation jedoch kritischer ein:

„In many disciplines, the quantitative paradigm is still the dominant one [...]. As a consequence, qualitative researchers usually cannot get by without some (sometimes even quite substantial) knowledge of quantitative methods and methodological standards, whereas in several disciplines there is no immediate need for quantitative researchers to “bother” much with qualitative methods.“ (Fielding & Schreier 2001. [2])

Wie auch immer sich die Diskussion gestaltet, für die Kombination beider Methoden gibt es stichhaltige Argumente.

Argumente zur Überwindung des Gegensatzes

Nach Mayring lassen sich unter anderem zwei Positionen aufzählen, die für die Überwindung „[...] einer unsinnigen Dichotomie, einem unfruchtbaren Gegensatz, einer falschen Gegenüberstellung [...]“ sprechen. (Mayring 2001 [3]))

Bislang werde die Befürwortung qualitativer Methoden durch gleichzeitige herbe Kritik an quantitativem Vorgehen begleitet. Diese Kritik wirft den quantitativ Vorgehenden ein einseitig mechanistisch ausgerichtetes, naturwissenschaftliches

Denken vor, das an statischen Verhältnissen interessiert, sich nicht um die Untersuchung von Prozessen bekümmere.

Die Schwächen qualitativer Ansätze würden dahingegen ebenso gerne verschleiert wie mangelnde Transparenz oder auch die Schwierigkeiten bei der Verallgemeinerung von Ergebnissen.

Die Kunst könnte darin bestehen, die Schwächen und Stärken eines jeden Ansatzes nutzend auszugleichen.

Logisch folgt daraus, dass in erster Linie geklärt werden muss, was untersucht werden soll, um danach in sinnvoller Weise die passende Methode für das Vorhaben heraus zu arbeiten. Gegenstand und Fragestellung muss ein Primat gegenüber der Methode eingeräumt werden. Dies erfordert die Überwindung einseitigen Denkens.

2.3. Zur Strategie in der Durchführung - Quantitative versus qualitative Daten und ihre Durchmischung

Der Unterschied in der Durchführung quantitativer und qualitativer Sozialforschung wird nicht nur in den Daten gewinnenden und auswertenden Methoden gesehen, sondern „[...] in einem noch grundsätzlicheren Aspekt in der Strategie der Forschungsdurchführung. (Witt 2001. Zusammenfassung)

Die Basis jeglichen Verständnisses liegt für Witt in der präzisen Unterscheidung zwischen Datenformen, den Rahmenbedingungen des Datengewinns und der Qualität der Daten. Zusätzlich ist die Aufmerksamkeit auf die Abgrenzung von Datengewinn und Datenanalyse zu richten.

Quantitative Daten bestehen im Wesentlichen aus abstrakten zahlenmäßig darstellbaren Daten (z. B. Skalenwerten in Tests, Fragebögen etc.).

Die Zahlen stellen nicht den Bedeutungsgehalt dar. Die Auswertung und Analyse wiederum ist von anderen Rahmbedingungen abhängig wie z. B. der Entstehungsgeschichte.

Qualitative Daten müssen dagegen als direkte Bedeutungsträger begriffen werden: Texte, Bilder, Fotos etc.

Obwohl die Daten ihrerseits nur aus ihrem bestimmten Kontext heraus erschlossen werden können, sind sie dennoch wesentlich alltagsnäher als pure Zahlen.

Der gravierende Unterschied dürfte wohl darin liegen, dass bei einer quantitativen Untersuchung die Zielvorstellung ausformuliert vorliegen muss, während sie sich beim qualitativen Untersuchungsgeschehen im Prozess entwickeln darf.

Mischformen in dem Sinne, dass eine nachträgliche Quantifizierung qualitativer Daten erfolgt, welche unter bedeutungsreduzierenden Voraussetzungen in eine abstraktere Form gebracht werden, werden durchaus ebenfalls eingesetzt.

Der umgekehrte Weg kann dahingegen nicht beschritten werden, weil den abstrakten Zahlen schlecht nachträglich wieder Bedeutungsvielfalt angehängt werden kann.

Werden im Rahmen eines Forschungsvorhabens auf beiden Wegen Daten erhoben – wobei dem nichts entgegensteht –, so bleiben ihre Eigenschaften als entweder qualitative oder quantitative Daten bestehen.

Unterschiede in der Entwicklung von Forschungsstrategien - Zu den Rahmenbedingungen des Datengewinns

Eine Hauptrolle im Forschungsgeschehen nehmen sicherlich die Bedingungen ein, unter denen Daten erhoben werden.

Von Bedeutung ist unter diesem Aspekt, dass sie sich sachnotwendig einer der beiden Orientierungen zuordnen lassen müssen, „[...] weil nur die Umsetzung einer bestimmten Strategie auch zu solchen Daten führt, wie sie für die jeweiligen Analysen benötigt werden.“ (Witt 2001. [11])

Die planmäßige Unternehmung steht in Abhängigkeit zu der entsprechenden Fragestellung und der in Aussicht genommenen Methode zur Analyse.

Ausschlaggebend ist weiterhin das Wissen, das zu dem bestimmten Thema ganz allgemein betrachtet zur Verfügung steht. Je umfangreicher und gesicherter dieses vorliegt, desto einfacher ist es, eine begründete Hypothese zu entwickeln, ohne auf empirischem Wege erst zu potentiellen Annahmen gelangen zu müssen.

Unterscheidung zwischen linearem und zirkulärem Vorgehen

Witt (ebd. [12]) nimmt eine Unterscheidung der klassischen Vorgehensweisen in lineare und zirkuläre Strategie vor.

Lineares Vorgehen ist mit einer festgelegten Fragestellung für eine festgelegte Untersuchung verbunden. Die abgeklärten Schritte werden der Reihe nach abgearbeitet, worauf gemäß des ausgearbeiteten Plans die Auswertung der Daten samt Überprüfung der aufgestellten Hypothesen erfolgt.

Veränderungen am Design während des Forschungsprozesses würden einer Gefährdung der Vergleichbarkeit der Daten gleichkommen und müssen demzufolge unterbleiben.

Zirkuläres Vorgehen der qualitativen Sozialforschung ist mit dem wiederholten Durchlaufen aufeinander folgender Forschungsschritte verbunden.

Die Erkenntnisse eines vorausgegangenen Forschungsschrittes nehmen dabei Einfluss auf die Durchführung des folgenden. Hier bedarf es nur eines relativ vagen Vorverständnisses. Erst Schritt für Schritt erhellt sich der notwendige Verlauf der Untersuchung.

Jede Teilphase könnte sowohl Konsequenzen für das weitere Vorgehen wie auch rückwärtsgewandt für die Modifikation der Fragestellung nach sich ziehen. Witt beschreibt diesen Prozess mit dem Bild eines angeregten Dialoges, der sich mittels eines Frage- und Antwortspiels lebendig erhält.

- „Linear“ steht demnach für kontrolliert, standardisiert, vergleichbar und geeignet zu quantitativer Auswertung.

- „Zirkulär“ meint repräsentative, detaillierte Erfassung und Beschreibung eines Problemfeldes mittels heterogenster Daten.

Witt bezeichnet die unbedachte Verknüpfung beider Methoden sehr anschaulich und nachvollziehbar als „Strategienverschnitt“:

„Der Strategienverschnitt „passiert“ häufig dann, wenn von der Annahme ausgegangen wird, schon die Verwendung qualitativer Verfahren reiche aus, um qualitative Forschung zu betreiben und nicht gesehen wird, dass nicht die Verfahren den wesentlichen Unterschied machen, sondern das Forschungsinteresse, die Fragen, die beantwortet werden sollen und damit die Strategie, die gewählt werden muss.“ (Witt 2001. [23])

Die häufigste Fehlvariante findet sich im Einsatz der linearen Strategie während qualitative Daten erhoben werden. Selbstverständlich ist die Konstellation des „Verschnitts“ auch in der umgekehrten Weise möglich.

2.4. “Entdecken” als Methode quantitativen und qualitativen Forschens

Kleining und Witt (vgl. Kleining & Witt 2001) stellen dem Begriff der „reflexive interpretations“ in psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschung den Begriff der “discoveries” gegenüber.

Sie sehen darin eine Möglichkeit zur Überbrückung der Kluft zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden und eine Annäherung an die Vorgehensweisen in den Naturwissenschaften, deren Erfolge eher in ihren „explorative capacities“ gesehen werden.

2.4.1. Hermeneutik – Kritik

Nicht in aller Ausführlichkeit, aber doch ausreichend für das weitere Verständnis möchten wir an dieser Stelle Kleining und Witts Kritik der Hermeneutik anschneiden, an Hand derer sie ihre Methode entwickeln.

Der hermeneutische Weg des „Verstehens“, wurde nach Hermes benannt, dem Gott der Reisenden, Händler und Diebe, der auf Grund seiner Listigkeit befähigt war, den Menschen die Absichten der Götter interpretierend näher zu bringen.

Die Kunst des Interpretierens fand in der Literatur, Philosophie, Theologie und den Rechtswissenschaften größte Wertschätzung und Einsatz. Sie gründet auf Wilhelm Diltheys Werk “Die Kunstlehre der Auslegung von Schriftdenkmälern“ (Dilthey 1900 / 1982. S. 320).

Dilthey versuchte das Fundament zu legen für eine „Geistes - Wissenschaft“, die sich Hermeneutik nannte und deren Hauptmethode das Verstehen war.

Er schlug in diesem Zusammenhang zwei Arten von Psychologie vor: eine erklärende Psychologie, die auf naturwissenschaftlichen Konzepten beruhte und eine „beschreibende und analytische Psychologie“, die sich auf „Erleben und Verstehen“ berief.

„The present classification of the sciences - Natur- versus Geisteswissenschaften or physical sciences versus humanities/social sciences etc. – is more or less in line with DILTHEY’s suggestion more than a hundred years ago and the present differentiation of “quantitative versus qualitative” research can be seen as a repetition of his methodological split under new headings”.

(Kleining & Witt 2001 [4])

Im letzten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts fand eine weitere Wendung in der Geschichte des Einflusses der Hermeneutik statt.

Hans-Georg Gadamer veröffentlichte sein Buch über die philosophische Hermeneutik und löste damit einige Jahre später eine kontrovers geführte Diskussion über die Universalität der Hermeneutik aus.

Jürgen Habermas trat 1967 (vgl. Habermas 1967) mit einer weit verbreiteten Schrift an die Öffentlichkeit, die zum Status der Methodologie in den Sozialwissenschaften Stellung bezog. Hermeneutik, Phänomenologie und Linguistik wurden gegen die analytischen Methoden ins Feld geführt.

„This again acknowledged the dualism between natural sciences and Geisteswissenschaften. The publication of textbooks, of research work and teaching of research methodology at the universities during the following years gave access to two opposing methodologies now under the headings of “quantitative” versus “qualitative” research. Non-academic political and commercial research had used both approaches since the Thirties in the US and since 1945 in (West-)Germany in a more or less continuous way.” (Kleining & Witt 2001. [5])

Krise der Qualitativen Forschung – Krise der Hermeneutik

Die heutige Kritik an Qualitativer Forschung wird von Kleining & Witt als Krise der Hermeneutik betrachtet. Alle heute diskutierten Kritikpunkte basieren auf einer Basiskritik: der Subjektivität der Ergebnisse.

Für die empirische Untersuchung galt Habermas der Konsens der Experten als Garant der Wahrheit. Aber selbst wenn Experten gefunden wurden, blieb noch als Anspruch die von Autoritäten freie Gruppe, die den unbehinderten Austausch rationaler Argumentation vollziehen konnte. Dies gehörte für das wirkliche Leben in den Bereich des Wunschdenkens.

Die drei grundlegendsten Kritikpunkte an der Hermeneutik sind zusammengefasst:

- “1. the inherent subjectivity of interpretations. Subjectivity probably also is responsible for the “double crisis” mentioned above.
- 2. the institutionalisation of a method which used to be an art as a particular method for Geisteswissenschaften thus separating its research intentions and methods from research within the natural sciences during a period when its success was obvious. [...]
- 3. the dissolution of any particular rules for doing research in these fields.” (ebd. [9])

Kleining und Witt führen ihre Darlegung schlüssig weiter mit Vorschlägen zur Entschärfung der Situation:

1. Subjektive Interpretationen könnten als eine der Orientierung dienende Alltagstechnik betrachtet werden, die den Startpunkt von Forschung markiert. Doch statt einfach weitere Interpretationen hinzuzufügen, sollten Forschungsmethoden zum Einsatz gebracht werden, die Muster, Strukturen und Funktionen entdecken; und zwar auf einer intersubjektiven Ebene. Die Lösung ist darin zu sehen, dass Intersubjektivität stets an historische und soziale Kontexte geknüpft ist und damit automatisch auf den Anspruch der universellen Gültigkeit verzichtet wird.

2. Der Einsatz methodischer Vorgehensweisen kann unter anderem auch unabhängig von den Forschungsthemen bestimmt werden. Entdeckendes Vorgehen kam schon immer auch in anderen Disziplinen als den Naturwissenschaften erfolgreich zum Tragen.

3. Der Rückfall in „a pre-methodological stage“ (ebd. [10]) oder in die „Versuch und Irrtum Methode“ bzw. des Hinwerfens jedweder Regel beim Erheben von Daten muss vermieden werden.

Ein Wechsel von den hermeneutisch / interpretativen Vorgehensweisen zu den heuristischen Verfahren erscheint so den Ausführungen folgend nahe liegend.

2.4.2. Heuristisches Vorgehen

„Heuristik“ (griech. heuriskein – finden, entdecken) verweist auf den griechischen Mathematiker Archimedes, der – der Überlieferung folgend - bei einer plötzlichen Einsicht „eureka!“ – „Ich hab´s!“ ausrief.

Die Geschichte der modernen Heuristik wird mit dem Werk „Heuretica“ des Joachim Jungius aus dem Jahr 1622 begründet.

Als Vorgehensweise, um ungelöste Probleme anzugehen, neue Paradigmen zu schaffen und neue Methoden in die Wissenschaft einzuführen, wurde sie zum Thema der Philosophen. In diesem Zusammenhang sind u. a. Descartes, Leibniz, Kant, Wolff, Baumgarten und andere zu nennen.

Eines der überzeugendsten Beispiele für entdeckendes Vorgehen unter vielen ist die Untersuchung von Paul Lazarsfeld von 1933 (vgl. Jahoda 1993) zur Arbeitslosigkeit in einem Dorf in der Nähe Wiens.

Sie dokumentiert den enormen und erfolgreichen Einsatz der verschiedensten Techniken, um von Einzelpersonen und Familien Daten zu erheben: Einzelbiographien, Beschwerden, offizielle Erklärungen, Aufsätze von Schulkindern, Protokolle etc.. Mit einem Wort : alles was erreichbar war, wurde in die Untersuchung miteinbezogen. Das Ergebnis zeichnete das Bild einer erschöpften Gemeinschaft aufgrund lang anhaltender Arbeitslosigkeit.

Allen Studien, die explorativ oder an der explorativen Idee stark orientiert vorgingen, heften bestimmte Merkmale an:

1. Sie zeichnen ein weitestgehend komplexes Bild der psychischen und sozialen Lage, die zur Untersuchung anstand. Sie entfernen sich von der individuellen Sichtweise und beziehen sich auf sich intersubjektiv auswirkende Muster (z. B. Arbeitslosigkeit als persönliches Versagen oder als Gewinn an persönlicher Freiheit)

2. Egal welches Thema, ob das Auffinden von Problemlösungen oder die sozialen Strukturen von streetgangs, die gleichen Forschungsstrategien wurden eingesetzt unter Berücksichtigung entsprechender Bandbreite und der Suche nach gemeinsamen Mustern.

Methodisches Vorgehen wurde nicht von vornherein durch vordefinierte Alternativen eingeengt wie „Erklären versus Verstehen“, „Messen versus hermeneutische Interpretation“.

Quantitatives und qualitatives Vorgehen wurden auch nicht einer Hierarchie von „wissenschaftlich“ und „weniger wissenschaftlich“ unterworfen.

„What makes these classical research pieces different from many others is their capacity to discover and explore a field which up to then had not been investigated in such a form and with such results.“ (Kleining, G. & Witt, H. 2001. [21])

3. Sie alle führten ihre Untersuchungen geleitet durch ein mehr oder weniger flexibles Regelwerk durch und sammelten breites Datenmaterial, um in der Analyse Beziehungen und inneren Strukturen auf die Spur zu kommen. In fast allen Studien mussten die Untersuchenden flexibel auf Unerwartetes und Ueingeplantes reagieren.

2.4.3. The Hamburg Approach to Qualitative Heuristic Research

Die Basis des Hamburger Ansatzes zur qualitativ-heuristischen Forschung wurde 1982 von Gerhard Kleining gelegt.

Seine Vorgehensweise, die ursprünglich in den verschiedensten Gebieten wie Literatur, Kriminologie, Erziehung etc. zum Einsatz kam, hielt in der Zeit nach 1996 Einzug in das Forschungsdesign psychologischer Studien.

Die nun vorliegende Methodologie des Hamburger Ansatzes wurde von Witt und Kleining gemeinsam an der Universität Hamburg entwickelt.

Ausgangspunkt ist ein forschendes Verhalten wie es im Alltag vorgefunden und praktiziert wird in systematischer Form.

Alle Variablen des Forschungsdesigns werden unter Beachtung vier wesentlicher Grundregeln der entdeckenden Methodologie untergeordnet.

Entdeckungschancen wahren

Die voneinander wechselseitig abhängigen Grundregeln beziehen sich zum einen auf die Verzahnung von Forschungsgegenstand und Forschungsperson, zum anderen auf das Verhältnis zwischen Datenerhebung und Datenanalyse.

- Regel 1: Offenheit der forschenden Person

„Die Forschungsperson soll neuen Konzepten gegenüber offen sein und ihr Vorverständnis ändern, wenn die Daten dem entgegenstehen“ (ebd. [8]).

Selbstverständlich ist nicht zu erwarten, dass der in dem Forschungsvorhaben aktive Mensch als ein „unbeschriebenes Blatt“ in den Forschungsprozess eintritt.

Gemeint damit ist vielmehr ein sich Einlassen auf emotionale Irritationen oder gar Krisen, die als Indikatoren für die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den entsprechenden Konzepten und Idee genommen werden dürfen und müssen.

Witt und Kleining sehen in dieser - nach ihrer Ansicht nur scheinbar einfach zu befolgenden – Regel eine große Herausforderung.

Die Aufforderung zum Paradigmenwechsel durch Entdeckungen steht im Gegensatz zum bisherigen wissenschaftlichen Verständnis und nagt gewissermaßen an der wissenschaftlichen Identität der Forschungspersonen, die ihre Stabilität überwiegend durch Bestätigung ihrer grundlegenden Annahmen über Forschungsprozess und -gegenstand zu gewinnen trachten: Niemand lässt ohne weiteres von seiner Lieblingsidee:

„The data looks very different from what had been expected or doesn't seem relevant at all. If the data are *consistently* different we should think about changing our position, even if we have to give up a pet idea.“ (Kleining & Witt 2001. [25])

Nach Sicht der Autoren fällt diese Art des Umdenkens den in den Naturwissenschaften Tätigen leichter.

- Regel 2: Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand

„Der Forschungsgegenstand ist vorläufig und kann sich während des Forschungsprozesses ändern.“(ebd.)

Je offener die Grenzlinien desto besser. Erst bei vollständiger Aufklärung darf er als bekannt betrachtet werden.

Themen können sich überlagern und/oder Teil eines anderen Problems sein oder auch einfach „[...] verschwinden, wie der Äther in der Physik, die Status - Inkonsistenz in der Soziologie oder die Frage nach dem Sitz der Seele in der Psychologie [...]“ (ebd. [9]).

Selbst institutionelle Hindernisse wie auch Planungsprobleme sollten die Forschungspersonen nicht davon abhalten, bei einer Änderung des Forschungsthemas die Untersuchung unter anderen Vorzeichen weiter zu verfolgen. Tunlichst ist es zu vermeiden, die entstandene Veränderung als unerwünschtes Hindernis zu interpretieren oder zu ignorieren. Aber Vorsicht ist dennoch geboten:

„We should be aware that there may be all kinds of changes of the topic during the research process but of course it also could stay as it was at the beginning only to be better explored.“ (Kleining & Witt 2001. [29])

- Regel 3 : Maximale Variation der Blickwinkel

„Die Datensammlung soll unter dem Gesichtspunkt der maximalen strukturellen Variation erfolgen.“

Im Grunde greift der Forschungsprozess nur eindrucksvoll auf, was im alltäglichen Verhalten bei Groß und Klein Gang und Gebe ist: das Drehen und Wenden, Beäugen und Begutachten:

Diese Sichtweise schließt ein Entweder/Oder – Denken genauso aus wie ein Ja/Nein, Schwarz/Weiß, gut/schlecht. Sie öffnet vielmehr das geistige Auge für die vielen verschiedenen Blickwinkel, aus denen man Gegenstände wie Ideen betrachten und erfassen kann, „[...] thus opening up a „closed“ dimension which is so cherished in quantitative research.“ (Kleining & Witt ebd.)

Einer einseitigen Betrachtung und Untersuchung des Forschungsgegenstandes wird also durch größtmögliche Variation bezüglich der Stichproben und Methoden entgegengearbeitet.

Folgerichtig entfällt die in der quantitativen Forschung so bedeutsame Suche nach der korrekten Stichprobe einer bestimmten Zielgruppe.

Da die Erfassung des Forschungsgegenstandes quasi aus der Froschaugenperspektive (= Rund – um - Perspektive) erfolgen soll, ist es sogar erwünscht und bedeutsam, auch Informationen und Informanten heranzuziehen, die untypische und nicht-durchschnittliche Anteile repräsentieren.

Die Autoren sprechen die Empfehlung aus, immer dann eine weitere Variation zu wählen, wenn quasi der Verdacht aufkeimt, die Art der Daten könne durch eine Variation beeinflusst werden.

Das bedeutet Experimentieren auf der Basis des eigenen Urteilsvermögens. Wie aber wird nun der Subjektivität des Forschers Rechnung getragen? Die Autoren sehen die Lösung in struktureller Variation:

„Take observation as an example. It is clear that results of observation are influenced by the observing person, therefore different observers may be helpful. If gender, age, race, nationality, religion, attitudes etc. of the observers may play a role in the observation, these attributes should be varied among observers. If observational categories may exert an influence, observational modes would be varied, e. g. site, time, seasonal conditions etc.“ (ebd. [27])

Das Prinzip macht selbstverständlich auch vor den Methoden selbst nicht halt, da auch Methoden bis zu einem gewissen Grad Einfluss nehmen können und auch

genau deshalb variiert werden sollen mit dem Ziel, ein Höchstmaß an Datenbandbreite zu gewinnen.

Der Endpunkt des Prozesses wird erreicht, sobald sich aus zusätzlichen Variationen kein neues Datenmaterial mehr gewinnen lassen.

Dies wird mit dem Zustand der Datensättigung („saturation“ - „geborgt“ von Strauss and Glaser 1967. p. 61) gleichgesetzt. Der Gesamtprozess ist als Kreislauf darstellbar, da sich zum Schluss, zum Zeitpunkt der Sättigung, das Bild komplett abgerundet haben sollte.

Demzufolge ist es unerheblich, von welchem Punkt des Kreises aus die Untersuchung begonnen wurde. Die Untersuchenden sind in jedem Fall dazu angehalten, die Kreislinie zu schließen und dies schlauer als zu Beginn:

„And the end of all our exploring
Will to be arrive where we started
And know the place for the first time“
(Eliot, T. S. 1964)

Die Autoren grenzen sich an diesem Punkt dezidiert vom Konzept der Triangulation (vgl. Kelle 2000) ab.

„We prefer to use the phrase *variation* which is a common concept in science and in experimental psychology and do not see a need to invent a special term such as “triangulation”. This term is borrowed from trigonometry and describes improvement of measurement from two different geographical points, which has little in common with variation in qualitative research. If a two-sided approach is replaced by a multi-sided one, as we suggest, the term “variation” is a better description. In sum: the heterogeneity of data should be increased as much as possible but always related to the topic under study and the particular research conditions.” (ebd. [28])

Regel 4: Gemeinsamkeiten entdecken, Daten integrieren

Das weitere Vorgehen verlangt ein Umdenken, nämlich eine konzentrierte Suche nach sich in den Daten befindenden Gemeinsamkeiten, nach gleichartigen Strukturen und Mustern.

Auch hier sehen die Autoren klar den Bezug zur Alltagswelt, indem sie verdeutlichen, dass es wie unter Regel 3 darauf ankommt zu bedenken, dass unsere Wahrnehmung quasi von Natur aus darauf angelegt ist, Gleiches zu erkennen:

“We would not recognize people, things or situations, if we did not have the ability to see the similarities in our differentiated quickly changing experience and could not comprehend stability and constancy. “ (ebd. [29])

Die Analyse geschieht immer in Richtung auf Gemeinsamkeiten.

Die Autoren verweisen auf das von Simmel (Simmel 1908. S.11 / 2004) verfasste, berühmt gewordene Kapitel über die Methode:

„An den komplexen Erscheinungen wird das Gleichmäßige wie mit einem Querschnitt herausgehoben, das Ungleichmäßige an ihnen [...] gegenseitig paralyisiert.“

Innerhalb maximal verschiedenen Datenmaterials erfolgt die Suche nach Übereinstimmungen, Analogien, Gemeinsamkeiten und Homologien.

So werden die Daten in ihrer Gesamtheit in Arbeit genommen. Die Schritte erfolgen vom Konkreten hin zur Abstraktion, die jedoch das Konkrete nicht aus der Pflicht

entlässt. Gerade hier tritt der prozesshafte Dialogcharakter des Vorgehens klar zu Tage.

Zu Beginn der Analyse findet der Forschende vielleicht nur einige zusammenhängende Daten, andere erscheinen unzusammenhängend.

Die auf das Datenmaterial gerichtete Fragestellung lässt mehr oder weniger viele Datenstapel (batches) entstehen. In einem nächsten Schritt werden die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Stapel zusammengetragen.

Möglicherweise muss eine Neusortierung einzelner Daten in Bezug auf die verschiedenen Stapel erfolgen. Vielleicht passen manche Daten auch auf mehrere gleichzeitig.

Im letzten Schritt sollte sich ein übergreifendes Muster offenbaren, in das sich nun alle einzelnen Datenstückchen wie in ein Puzzle einfügen:

„Rule four demands the full *one hundred percent*: all data from different stages of the research and different views of the topic must have a place in the structural coherence of the total. There should be no observation or test result related to the topic which does not fit as part of a whole.” (Kleining & Witt 2001. [29])

Diese an den Forschenden herangetragene Forderung wirkt möglicherweise einschüchternd. Kleining und Witt relativieren diesen Anspruch auch sogleich durch ihre weiteren Ausführungen:

„The rule is not weakened when data are incomplete or fragmentary, or when not all questions are answered, then *no information* in the set of data should *contradict* the analysis”. (Kleining & Witt 2001. [29])

Zur Validität der Analyse – Validität, Reliabilität, Geltungsbereich (applicability)

Die Gültigkeit von Ergebnissen kann nicht ohne deren Bezug zu den historischen Gegebenheiten, in denen sie entstanden sind und in denen sie ruhen, geprüft werden. Aktuelle Forschung verfolgt zudem andere Ziele als ausschließlich Wissenszuwachs. Sie möchte zum Beispiel durchaus zu Befreiung, Emanzipation, ökologischen Fragen einen Beitrag leisten. Und welche anderen als weitere, subjektiv Interpretierenden könnten entscheiden, ob Gültigkeit im jeweils speziellen Fall vorliegt?

Exploratives Vorgehen verlangt eine sorgfältige Durchforstung des Forschungsthemas nach allen Regeln der Kunst bis keine neuen Perspektiven und keine neuen Daten zu Tage treten. Dieser abgeschlossene Prozess der quasi sich an den eigenen Daten selbst überprüften Analyse darf „innere Validität“ für sich beanspruchen.

Ein „testing the limits“ grenzt darüber hinaus den Validitätsbereich ein.

Reliability (Verlässlichkeit) und range of applicability (Geltungsbereich)

In gleicher Weise wird Verlässlichkeit ermittelt.

Für die explorative Studie erhöht sich die Zuverlässigkeit logischerweise mit der Perspektivenausweitung und der gelungenen Integration aller Daten (100 % Regel).

Der Geltungsbereich der Studienergebnisse wird durch den Forscher selbst festgelegt. Der Begriff ist im Prinzip vergleichbar mit dem in quantitativen Studien verwendeten: Im ersten Schritt entscheidet der die Untersuchung Durchführende in

„deductive survey research“ über den Mikrokosmos, aus dem er den Ansatzpunkt herausgreift, der dann stellvertretend den beabsichtigten Geltungsbereich kennzeichnet.

Die explorativ - qualitative Studie leitet vice versa (inductively) erst den Geltungsbereich her, der für ein spezielles Thema zutreffen könnte:

„It starts with a preliminary idea about the area in which the topic might exist or has been found (or in a situation, field, pattern, system, organization, group, society, time-span etc.). It will “test the limits” by trying to establish if the results may also be applicable beyond the primary field of study.” (Kleining & Witt 2001. [37])

2.5. Zusammenfassende Darstellung

Im Rahmen heuristischer Methodologie können sowohl qualitative wie auch quantitative Daten verwendet werden. Entscheidend ist die Methodologie. Lediglich die Abstraktionsebene wird über die Datenform bestimmt:

„It *screens* social reality and might blur or impede information as a pair of unadjusted eyeglasses would not produce „good“ sight. But this applies to both forms – qualitative data lack abstraction, quantitative meaning.” (ebd.[70])

Die Verifizierung oder Falsifizierung einer Hypothese ist in jedem Falle auch über qualitatives Vorgehen möglich. Jedem Sozialwissenschaftler dürfte Poppers „Schwanen-Beispiel“ bekannt sein:

Die Hypothese „Alle Schwäne sind weiß“ ist in dem Augenblick widerlegt, in dem *ein* schwarzer Schwan auftaucht. Messende, zählende Verfahren braucht es für diese Beweisführung nicht!

Dies enthebt jedoch nicht der Aufgabe, bezüglich ihres Einsatzes sorgfältig abzuwägen, inwieweit sie sich zur Bearbeitung bestimmter Themen eignen.

Gerade weil qualitatives Forschen in der Alltagskommunikation verwurzelt ist, eignet es sich besonders zur Bearbeitung komplexer sozialer Sachverhalte.

Zahlenmäßig kleinere Sample eignen sich eher für qualitatives Vorgehen. Ergebnisse, die als zu subjektiv erscheinen, könnten durch objektivierendes quantitatives Material ergänzt werden.

3. Subjektivität und Selbstreflektion

Das „erkennende Subjekt“ ist in der erkenntnistheoretischen Diskussion der letzten drei Jahrzehnte und auch in Zusammenhang mit der Auseinandersetzung bezüglich qualitativer Forschungsmethoden wieder ins Blickfeld derer geraten, die sich mit den verschiedenen Forschungsmethoden und der Forschungspraxis auseinandersetzen. Basis der Annäherung an das „erkennende Subjekt“ ist das Wissen um die Subjektgebundenheit allen menschlichen Denkens und Wissens.

Keine Erkenntnis ohne ein Erkenntnissubjekt. Dies bedeutet in Konsequenz:

„Jede Erkenntnis – auch die wissenschaftliche – trägt unweigerlich *Merkmale des erkennenden Subjekts* in sich, ist insofern unaufhebbar *subjektiv* - subjektgebunden, subjekthaft.“ (Breuer 2003. [2])

In den Konzeptionen des Konstruktivismus finden Erkenntnisse des wissenschaftlichen Handelns als soziale Konstruktionen ihre epistemologische Grundlage.

Hier hat eine Verabschiedung vom Anspruch auf absolute Objektivität, verstanden als Unabhängigkeit von einem Erkenntnissubjekt stattgefunden. Dies geschieht aus zweierlei Gründen:

Es kann nicht ohne weiteres eine vom erkennenden Subjekt unabhängige Wirklichkeit vorausgesetzt werden. Vermeidet man die Diskussion um diesen Punkt, so bleibt dennoch, dass der Zugang zur Wirklichkeit stets nur exklusiv über die von einem bestimmten Beobachter abhängige Realität zu erlangen ist.

Ein zweites entscheidendes fehlendes Objektivitätskriterium wird in der historischen oder Entwicklungsdimension gesehen: Eine Beobachtung soll trotz veränderter situativer, politischer, sozialer Voraussetzungen definitiv replizierbar sein. Dies ist sie aber nicht.

Realistisch betrachtet muss man von einer Geschehensdynamik, von einer Konstruktionsdynamik ausgehen. Statt auf der Forderung nach einer sich optimierenden Abbildung von Wirklichkeit zu pochen, sollte die Suche nach einem erweiterten Verständnis von Welt betrieben werden.

„Im Unterschied zum Abbildungsanspruch der Wissenschaft, dem quasi eine Außenperspektive auf ein System zugrunde liegt, ist eine Erweiterung von Welt nur denkbar in Abhängigkeit von einem Standort in dieser Welt. An die Stelle eines „epistemologischen Nullpunkts“ tritt historische, räumliche, biographische, soziale etc. Kontextualität. Erkenntnisse erhalten eine Anbindung an ihre Urheberinnen und deren Welten.“ (Muckel 1996. S. 63)

Die Psychoanalyse ist ein weiterer Ansatz, der die Möglichkeit entperspektivierter und subjektunabhängiger wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht undiskutiert stehen lässt. Auf ihrem theoretischen Hintergrund, ihrem Welt- und Menschenbild, werden in vielfältiger Weise experimentelle Situationen dergestalt unter die Lupe genommen, dass die dort ausgeblendeten Forscher ins Blickfeld geraten.

Zum Beispiel Devereux entwickelt in detail ein Konzept von verhaltenswissenschaftlicher empirischer Forschung, in dem die Beziehung von Forscher und Beforschten sowie zum Forschungsgegenstand zentral durch die

Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung gesteuert gedacht wird, wobei für ihn der Vorgang der Gegenübertragung ausschlaggebend ist für das „[...] entscheidende Datum jeglicher Verhaltenswissenschaft.“ (Devereux 1988. S. 17)

Darüber hinaus äußert er sich so dezidiert (und auch anregend) zu den „kulturell aufgenötigten Verzerrungen“, denen die forschenden Individuen nicht entkommen können, dass wir den Lesern folgendes Zitat nicht vorenthalten möchten:

„Soziokulturell gelenkte Denkgewohnheiten können so gründlich internalisiert werden, daß der Wissenschaftler aus den Verzerrungen selbst und aus seiner Willfährigkeit gegenüber den Forderungen der Gesellschaft unbewußt soviel Befriedigung zu ziehen vermag wie Milton aus seiner Rechtfertigung der >>Wege Gottes vor den Menschen<<.

[...] Wenn der Wissenschaftler sich hingegen ideologisch neutral erklären oder meinethalben verkünden darf, daß der Mond aus Weißkäse gemacht ist, kann ihm gerade die Existenz solcher Gesetze, die die Freiheit der Forschung sichern sollen, eine Entschuldigung dafür an die Hand geben, die latenten Zwänge zu verdunkeln, die sein Denken in ausgefahrene Geleise lenken, es in Gang halten oder schmeichlerisch irreführen.

Gerade der Wissenschaftler einer freien Gesellschaft kann es sich am wenigsten erlauben, die Aufgabe, seine intellektuelle Unabhängigkeit zu wahren, an die Gruppe zu delegieren.

Er muß selbst der äußerst wachsame Hüter seines eigenen Denkens sein und die volle Verantwortung für seine intellektuelle Integrität übernehmen. Denn gerade, weil man meint, es gebe sie nicht, ist die unsichtbare Gedankenpolizei am wirksamsten.

Ein Wissenschaftler, der doch alles daran setzen würde, um sich sichtbaren und greifbaren Gefängnismauern zu befreien, folgt, wie manche Zugvögel, blindlings fast unmerklichen Signalen, deren Existenz ihm nicht bewußt ist.“ (Devereux 1984. S. 157)

Die verschiedenen Richtungen werden geeint durch das Interesse an der Entstehung, der Konstruktion von Wissen, welche Wissensbegriffe angemessen sind und welche Maßstäbe an die Bewertung von Wissen angelegt werden können und müssen.

3.1. Interaktion mit dem Forschungsfeld

Das Kriterium der „Welterweiterung“ impliziert für die Forschungsmethodik den Anspruch auf besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld.

Der Forscher nähert sich dem Untersuchungsfeld, seinen Menschen und physikalischen Gegebenheiten mit einem - seinem - relativen Maß an Vorwissen und Lebenserfahrung. Dieses mitgebrachte Vorwissen, gleichsam sein Alltagswissen, wird bei der Aufnahme der Interaktion in Form von Gesprächen, Beobachtungen und auch gemeinsamen Überlegungen zum Einsatz gebracht.

Im weiteren Verlauf ist es das angestrebte Ziel, dieses Vorwissen unter dem Gesichtspunkt der Forschung spezifisch zu perspektivieren und zu neuen Kenntnissen über einen bestimmten Ausschnitt von Realität zu gelangen.

Es ist nun ganz und gar nicht unerheblich wie die unterschiedlichen Erwartungen, Ansprüche und Absichten der Forscher mit denen des Forschungsfeldes übereinstimmen.

Beide Seiten sind in ihre Kontexte gestellt, die jeweils ihre ganz eigenen Anforderungen beinhalten. Im Interesse des Forschers liegt es, aus dem Feld so viel Information für seine Zwecke und Absichten zu ziehen wie möglich. Heeg erläutert:

“Eine Interaktion ist im hier genannten Sinn *informativ*, wenn sie das Wissen der Forscher in einer dem Gegenstand angemessenen Weise erweitert. Von *Informativität* einer Forschungsinteraktion lässt sich also nicht absolut sprechen, sondern (nur) relativ zu einer bestimmten Sichtweise als Korrektur oder neuen Perspektive auf eine Situation oder ein Geschehen. Deshalb ist es auch fragwürdig, Kriterien anzugeben, ab wann eine Forschungsfrage ausreichend geklärt ist.“ (Heeg 1996. S. 42)

Günstige Bedingungen zur Informationsgewinnung hängen stark von den kontextuellen Gegebenheiten ab: Welches Interesse haben die Beforschten auf die Konzeptualisierungen des Forschers einzugehen? Welches Ausmaß an Verständnis, Einfühlungsvermögen und Teilnahme im Feld erwarten sie? Unter welchen Bedingungen beginnen sie möglicherweise zu mauern und welchen Informationsgehalt könnte man sich darüber erschließen?

Persönliche, emotionale Anteile sind ebenfalls nicht vom Untersuchungsgeschehen abzutrennen. Mit „komplexen Aushandlungs- und Kalibrierungsprozessen zwischen Forschern und Beforschten“ (Heeg 1996. S. 42) muss gerechnet werden.

Bezogen auf die Natur- wie auch die Geisteswissenschaften - wird heute davon ausgegangen, dass jedwede zum Einsatz gelangende Methode als eine aus der Subjektivität des Wissenschaftlers heraus resultierende Form der Beziehungsaufnahme und –gestaltung mit dem Forschungsgegenstand zu betrachten ist.³⁶

In die Konstruktion einer zu formulierenden, zu untersuchenden Fragestellung fließen unweigerlich personengefärbtes Vorwissen, Neigungen, kulturell geprägte Annahmen ein.

Die Wahl der Erhebungsmethode legt den bevorzugten Modus der Interaktion fest.

Doch weder die Anhänger quantitativer noch die qualitativer Methoden geben diesem Anspruch nach Berücksichtigung des Einflusses der Subjekthaftigkeit auf den Forschungsprozess konsequent nach.

Die aktuellen Positionen scheinen sich auf der langen Geraden zwischen den Punkten „De nobis ipsis silemus“ [von uns selbst schweigen wir]“, Francis Bacon (1620), und „Von uns selbst aber sprechen wir“ (vgl. Rauschenbach 1996) zu bewegen.³⁷

Mit welchem Ausmaß an Offenheit man sich nun auch immer der Problematik stellen mag, eines erlaubt der Diskussionsstand gewiss nicht: die Frage als solche gänzlich zu ignorieren.

³⁶ vgl. Mruck 1999.

³⁷ Vgl. Mruck & Breuer 2003.

Statt der Problemstellung, möglicherweise aus Sorge um die eigene Erkenntnisfähigkeit, keine Beachtung zu schenken, haben verschiedene im Forschungsbereich Tätige Instrumente entwickelt, welche die Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess nicht als bestenfalls lästig ansehen, sondern vielmehr als Chance begreifen.

3.2. Zu einer konkreten methodischen Umsetzung: Die Forscherperson-in-Interaktion

Eines der Instrumente, aus der Problemstellung kreativen und konstruktiven Nutzen zu ziehen, ist die methodische Ausarbeitung eines Gegenbildes zum „Objektivitätsstreben“ durch Breuer: die leibhaftige-personal-soziale Forscherperson-in-Interaktion. (vgl. Breuer 2003)

Vier Grundannahmen

Breuer stellt an den Ausgangspunkt seiner Überlegungen vier epistemologische Annahmen, die aus seiner Sicht die System- und Subjektgebundenheit von Erkenntnis klar vor Augen führen.

a. Standpunktgebundenheit der Erkenntnis:

Erkenntnis bedeutet ohne Zweifel – im räumlichen wie im übertragen-metaphorischen Sinne – die Einnahme einer bestimmten Perspektive aus einer bestimmten Position heraus.

So kann sich zum Beispiel aus dem Blickwinkel verschiedener Beobachter der Mond sowohl rechts als auch links vom Kirchturm befinden. Logisch erscheint dies widersprüchlich, ist für die Beobachtenden in ihrer jeweiligen Position jedoch eine wahre Tatsache.

b. „Kabinenhaftigkeit“ von Erkenntnis:

Der dynamische Charakter der Beobachterposition aus einem bewegten oder sich bewegenden System kann von dem Beobachter selbst nicht wahrgenommen werden, da dies nur von einer Position außerhalb des Systems festgestellt werden kann. So erscheint uns Menschen auf der Erde die Sonne in einem Auf und Ab, während es in Wirklichkeit die Erde ist, die sich bewegt.

In Bezug auf die fortschreitende Zeit ist davon auszugehen, dass jede Wahrnehmung allein schon durch die Zeitdynamik einer Veränderung unterliegt. Auch die Dauer des Aufenthalts im Forschungsfeld nimmt deshalb Einfluss auf Wahrnehmung und Verständnis dessen, was vor sich geht.

c. „Instrumentengebundenheit“ der Erkenntnis:

Wahrnehmung ist an die spezifischen sensorischen Wahrnehmungsorgane gebunden, die von unterschiedlicher Qualität sind. Menschen bedürfen darüber hinaus entsprechender Wahrnehmungsschemata, um für bestimmte Wahrnehmungen empfänglich zu sein.

Der Zugriff auf eine bestimmte Methodik im Forschungsprozess bedeutet deshalb stets auch die – subjektive – Entscheidung für einen speziellen Blickwinkel auf das Objekt von Interesse.

d. „Interventionshaftigkeit“ des Subjekt – Objekt - Kontakts

Eines der größten Unbehagen auslösenden Merkmale sozialwissenschaftlicher Erkenntnisbemühungen ist die unvermeidbare Interaktivität zwischen dem Subjekt und dem Objekt von Erkenntnis. Jede Beobachtung in einem sozialen Kontext

verändert den Gegenstand der Beobachtung und stellt somit einen Eingriff in den Objektbereich dar.

Auf Grund dieser Interventionscharakteristik basieren alle sozialwissenschaftlichen Daten auf einer gemeinsamen Hervorbringung von Subjekt und Objekt (siehe Breuer 2003 [10]). Damit wird der epistemologische Anspruch von Forschung auf eine harte Probe gestellt.

Breuer macht in der Gemeinschaft der sozialwissenschaftlich Forschenden zwar einen prinzipiellen Konsens bezüglich der erkenntnistheoretischen Ebene aus, beklagt jedoch die Konsequenzlosigkeit hinsichtlich der praktizierten Forschungsmethodik.

Aus seiner Sicht erwächst bedauerlicherweise aus dieser Gefährdung von Erkenntnisansprüchen und –möglichkeiten im Allgemeinen eher eine defensiv - abwehrende Haltung, denn die Einstellung, die vorliegende epistemologische Charakteristik als produktive Chance, als Erkenntnis-Fenster, zu nutzen.

Diese Preisgabe einer Chance zu methodischer Innovation gipfelt unter anderem darin, dass die Forschenden zu einer Art Methodenmaschine zu degenerieren drohen:

„Eine mit Haut überzogene Versuchsanordnung, ohne personal-differentielle Charakteristik, austauschbar. Der Forscher, die Forscherin ist (so das implizite Modell im Methodenlehrbuch) alterslos, geschlechtslos, geruchlos, farblos, ohne sozial-differentiellen Habitus etc. Alle personalen Differenzen werden [...] als *Stör* – Variation, als Fehler aufgefasst, die zu *minimieren*, im Idealfall *auszumerzen* sind.“ (ebd.)

Allenfalls finden die beschriebenen Phänomene einen diskursiven Platz in Form von Geschichten und Anekdoten am Rande.

Die produktive Wende

Die produktive Wende Breuers liegt in seiner konsequenten, gedanklichen Kehrtwendung. Was nach konventioneller Methodenauffassung, in einer von ihm als „Verschweigekultur“ (Breuer 2003 [19]) bezeichneten Forschergemeinschaft, einerseits als unabdingbar, andererseits aber vor allem als gravierender Fehler gilt, bedeutet aus der Sicht Breuers verschenkte Information.

Gerade die wechselseitig spezifischen Reaktionen zwischen Untersuchenden und Untersuchten bzw. dem Untersuchungsgegenstand durch die im Untersuchungsprozess aufeinander treffenden unterschiedlichen Sensoren, Maßstäbe, Bewertungen liefern über das intendierte methodische Procedere hinaus wertvolles Datenmaterial.

Voraussetzung freilich ist, dass der mit der Auswertung Befasste über ausreichende Kenntnisse verfügt und die Fähigkeit, den Forschungskontakt hinsichtlich der sozial-kognitiv-interaktiven Charakteristik zu reflektieren.

Das Verständnis von Dezentrierung und Selbstreflexion

Die Erkenntnissituation, bestehend aus der Konstellation der Interaktion, des Erkenntniskontextes, bedarf eines Heraustretens der forschenden Person aus der Position des hergebrachten methodischen Handelns – nach - Lehrbuch hin zu einer Beobachterposition nicht nur gegenüber der eigenen Person, sondern auch zu einer Distanzierung gegenüber dem eigenen Handeln im Forschungsfeld.

In einem Vorgang der „Urzentrierung“ richtet das Subjekt seine Wahrnehmung unmittelbar und unreflektiert auf die Strukturen des Wahrgenommenen.

In einem zweiten Schritt der „Dezentrierung“ vollzieht sich der Vorgang der Distanzgewinnung sowohl von eigenen Handlungsmustern als auch vom Blick auf die Strukturen des Wahrgenommenen in der Einnahme einer Metaposition.

Das beobachtende Subjekt erreicht in Form eines Dialogs die Stufe des reflektierenden Handelns, der Umgestaltung und Neudefinition: der „Rezentrierung“. Breuer spricht hier in Bezug auf eine methodische Verfahrensweise zusammenfassend von Dezentrierungs- und Selbstreflektionstechniken, welche die Person des Forschers und seine eigenen Handlungsmuster im Forschungsprozess und in Relationierung zum Forschungsgegenstand thematisieren.

Die Positionierung des Konstruktivismus auf der methodischen Ebene

Stellen wissenschaftliche Szenarien subjektgebundene Konstruktionen dar, ist es im Grunde nicht mehr als konsequent und angemessen, die Akteure, die Bedingungen, eben den gesamten Verlauf als einen Prozess der Erkenntnisproduktion zu kennzeichnen, zu berücksichtigen und zu nutzen. Diese Grundidee bezieht sich ganz explizit auf die Bezugsgrößen

- Forscherperson mit all ihren Eigenheiten und Handlungsweisen
- Die Forschungsgemeinde im Mikro- als auch im Makromaßstab
- Das Forschungsobjekt in seiner Gesamtheit
- Die im Forschungsfeld ablaufenden Interaktionen mit den sie bestimmenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern
- Die Art und Weise der Textdarstellung als auch die verschiedenen Adressaten der Texte, seien es Angehörige wissenschaftlicher Kreise oder interessierte und von den Untersuchungsergebnissen Betroffene.

Eine mögliche Systematisierung der Dezentrierungs- und Selbstreflektionsmethodik sieht Breuer in der zeitlichen Gliederung, an den im Großen und Ganzen unterscheidbaren Forschungsphasen:

- Themenwahl und Fokussierung von Problemaspekten
- Methodenwahl
- Interaktion mit Feldmitgliedern
- Dokumentation des Forschungsprozesses
- Auswertung und Interpretation
- Darstellung und Präsentation

3.3. Zusammenfassende Überlegungen

Die für unseren Forschungsgegenstand interessante Konsequenz dieses methodischen Ansatzes liegt in der Verabschiedung eines rigiden Richtig – oder – Falsch - Denkens in Bezug auf methodisches Vorgehen.

Wenn jedes Detail, jede Hervorbringung im Forschungsprozess genutzt werden kann und soll, macht es größeren Sinn von einem mehr oder weniger produktiv hinsichtlich der Zielstellung in Bezug auf Daten vorzugehen, denn von einem richtig oder falsch.

Uns erscheint der Einsatz dieses Vorgehens logisch und folgerichtig zu einem Forschungsdesign zu passen, welches auf zirkuläres Vorgehen hin ausgerichtet ist. Wir sind der Meinung, dass zum Verständnis und zur Transparenz unseres Vorgehens den genannten Bezugsgrößen in angemessener Weise Raum verschafft werden sollte.

4. Zu Aspekten der Methodologie in der Kindheitsforschung

Die Planung des Vorgehens unter Berücksichtigung von Multiperspektivität sah von Beginn an den Einbezug von Kindern vor, die als Zielgruppe im Mittelpunkt des Gesamtvorhabens stehen. Dies musste sorgfältig auf die verschiedensten Aspekte hin kritisch überdacht werden.

Der von Seiten der Erwachsenen auf Kindern ruhende Blick gilt heute nicht mehr nur den Erwachsenen, die sie in einiger Zeit einmal sein mögen, sondern erfasst sie konkret sowohl als Koproduzenten ihrer eigenen Entwicklung als auch als Koproduzenten gesamtgesellschaftlicher Realität. Diese veränderte Sichtweise hat Konsequenzen:

„Dem gegenstandstheoretischen Konzept des Kindes als sozialem Akteur entspricht methodologisch die Perspektive des Kindes. Mit der Berufung auf die Perspektive des Kindes will sich die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung von der übrigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindern unterscheiden und ihren Beitrag zur Auseinandersetzung um Kindheit heute leisten. Was aber ist mit der „Perspektive des Kindes“ gemeint?“ (Honig 1999. S. 9)

In Anlehnung an die Argumentation Honigs et al. ist auf mindestens drei Dimensionen einer Perspektive des Kindes zu verweisen:

Zum ersten bezieht sich ihre Anwendung auf den Gegenstand von Kindheitsforschung. Es meint in diesem Zusammenhang die Kindesperspektive als „Schlüsselbegriff der sozialräumlichen, akteurszentrierten „kindlichen Eigenwelt“ (Honig et al. 1999. S. 10) in der Absicht die Aspekte einer Sozialökologie der Kindheit zu erfassen.

Zum zweiten wird die Perspektive des Kindes auf Verfahren der Datengewinnung bezogen. Es geht hier um Verfahren, die Kinder einerseits authentisch ernsthaft in ihren Kompetenzen berücksichtigen und zugleich einen Weg aufzeigen, mit auftretenden methodischen und praktischen Schwierigkeiten und Grenzen einer Forschung an und mit Kindern fertig zu werden.

Eine dritte Sichtweise bezieht sich auf eine Perspektive, die die Position einer „[...] geschärften Aufmerksamkeit Erwachsener für die prekäre Lage von Kindern und ihrer Kindheit in der heutigen Gesellschaft“ (Honig et al. 1999. S. 11) einnimmt.

Zusammengefasst lässt sich anführen, dass generell nicht die gesonderte Wahrnehmung und Berücksichtigung von Kindern das Wesentliche im Umgang mit der Perspektive des Kindes ausmacht, sondern in erster Linie die Verkörperung eines spezifischen Zugangs.

Hier kann dafür argumentiert werden, dass „[...] die bislang weitgehend vernachlässigte Kontextualität des Kinderlebens [...]“ (ebd. S.13) explizit unter dem Aspekt in Augenschein genommen werden sollte, wie Kinder aktiv an einer Normierung und Strukturierung der Kindheitsphase Anteil nehmen.

Wie kann die Sichtweise von Kindern als Zugang zu einer eigenständigen und eigenwertigen Wirklichkeit eingefangen und nachvollzogen werden? Wie kann der Kontextualität von Kinderleben entsprochen werden?

Die Forschenden selbst verfügen über jeweils eigene Blickwinkel, so dass weitergehend konstatiert werden muss: „Die Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive sind folglich [selbst] perspektivisch.“ (Heinzel 2000. S. 21)

4.1. Kinder und Erwachsene

Die Anerkennung einer für sich stehenden Lebensphase und Kinderwirklichkeit könnte zu dem Schluss verleiten, es sei möglich mit Hilfe von Kindheitsforschung ohne weiteres in die „Schuhe des Kindes“ zu schlüpfen, um eine ausschließlich von Kindern vertretene Sichtweise zu produzieren.

Der Alltagsgebrauch der Wendung „Perspektive des Kindes“ legt die Idee einer autonomen, voraussetzungslosen Wirklichkeit von Kindern nahe, die man mehr oder weniger einfach betreten könnte. Diese Vorstellung lässt sich bei genauerer Betrachtung nicht halten.

Das Hineinschlüpfen in die „Kinderschuhe“, welches sich hinter dem Umgang mit Perspektive verbirgt, ist so einfach nicht. Gerade am Beispiel der Folgen des medientechnologischen Wandels lässt sich gut aufzeigen, dass „[...] [d]ie Gegenwart der Kinder [...] nicht mehr die Vergangenheit der Erwachsenen [ist] und die Zukunft der Erwachsenen nicht die Zukunft der Kinder.“ (ebd. S. 19)

Erwachsene haben nicht ohne weiteres Modelle für sinnstiftende Lebensformen zu bieten. Und nicht nur die Umstände von Kinderleben haben sich grundlegend gewandelt: das Kindheitsmodell selbst verliert die Selbstverständlichkeit am Ende einer „biologisierenden“ Natürlichkeit.

„Die paradigmatische Wende im Verständnis des Kindes vom Defizitwesen zur Person aus eigenem Recht reflektiert also einen historischen sowie kulturellen Wandel.“ (Honig et al. 1999, S. 19)

Die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit von Kindheit im Vergleich zum Status des Erwachsenenenseins lässt den Focus nun nicht mehr nur auf die Kinder als solche richten, sondern zielt auch jeweils auf ihre Einzigartigkeit als einem Geschlecht zugehörig, in einer Religion beheimatet, in einer bestimmten Region lebend ab.

Diese Kindheiten zeigen sich als gestaltende und gestaltbare Ordnungen, an der sehr wohl die Kinder selbst aktiven Teil haben. Kinder erweisen sich in methodologischer Hinsicht als Subjekte, die eigene Aussagen über ihre Weltsicht treffen können.

Hier darf die These zugrunde gelegt werden, „[...] dass die neue Kindheitsforschung das „wissende Kind“ akzentuiert, und dass diese Intention bzw. diese Unterstellung in die entsprechenden methodischen Designs einfließt.“ (Zinnecker 1999. S. 69)

Kindheiten stehen exemplarisch für eine Pluralität postmoderner Lebensformen, in denen Fragen der sozialen Integration in hohem Maße zu Fragen der Wahl werden. Unter den genannten Umständen darf man ein Verständnis von Kindheit unter dem Aspekt ausschließlicher Zukunftsorientierung nicht nur als Missachtung eines eigenständigen Zugangs zur Wirklichkeit des Kindes betrachten, sondern auch einer gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Diese gesellschaftliche Wirklichkeit konstituiert sich aus dem Interagieren von Menschen jedweder Altersstufen. Hier legt die Vorstellung einer autonom gedachten Kindheit den Verdacht nahe, dieser zugestandenen Autonomie als einem „[...]verkappte[n] sich – selbst - Überlassen der Kinder“ (ebd.) misstrauen zu müssen.

Vielleicht findet diese Denkfigur nur Einsatz, weil die Gesellschaft bislang keinen adäquateren Umgang mit dem Verhältnis der Generationen gefunden hat.

4.2. Zur Generationenproblematik

Einen interessanten Beitrag zur Erörterung der Generationenproblematik in der Kindheitsforschung bietet Fuhs (vgl. Fuhs 1999).

Er beklagt, dass gerade in methodischer Hinsicht das Verhältnis Erwachsener – Kind im Forschungsprozess nicht ausreichend beachtet wird. Der Hauptpunkt seiner Kritik liegt darin, dass in der Kindheitsforschung bis auf einige, neuere Ausnahmen³⁸ übersehen wird,

„[...] daß das moderne Kinderleben in seinen vielfältigen und differenzierten Ausprägungen eingewoben ist in Generationennetze. Generationennetze sind aber nicht nur Teil des kindlichen Alltags, sie sind [...] auch Teil der Beziehungen zwischen den Forschenden und den von ihnen untersuchten Kindern. Qualitative Kindheitsforschung ist immer auch in Generationenkontexte eingebunden.“ (Fuhs 1999. S. 155)

Seine Argumentationslinie kritisiert, dass der Begriff der Generation keineswegs klar abgegrenzt vorliegt. Zumeist ordnet er sich um den Pol der Gruppe der nachwachsenden und den Pol der Gruppe der ausscheidenden Menschen.³⁹

Fünf Kernpunkte erhöhen die Aufmerksamkeit für die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung:

Erstens stellt allein die Benennung von Kindheit als emotional besetztem Forschungsgegenstand ein bestimmtes Generationenverhältnis her.

Zweitens leben auch die selbstständigsten Kinder in einem Geflecht von Erwachsenenbeziehungen aufgrund vielfältigster Sozialisations- und Erziehungsprozesse. Das erfordert ein permanentes Infragestellen der Eigenständigkeit von Kindern.

Drittens bedeutet die Eingebundenheit in die entsprechenden Generationenverhältnisse, dass der jeweilige Forschungsverlauf, d. h. auch der Zutritt zu dem Forschungsfeld an sich, eindeutig von Erwachsenen kontrolliert wird.

Viertens kontrollieren die Forschenden, die selbst Erwachsene sind, die gesamte, jeweilige Erhebungssituation.

Und fünftens – wie auch schon weiter oben ausgeführt – tragen die Forschenden als Biografieträger selbst ihre eigene durchlebte Kindheit in das Szenario des Forschungsprojektes hinein.

So wollen wir hier einer Auffassung von Perspektive des Kindes folgen, die verstanden werden soll als eine

„[...] reflektierte generationale, als eine intersubjektive Wirklichkeit. Von ihr kann sinnvoll nur als einem Moment des gesellschaftlich strukturierten Verhältnisses von Erwachsenen und Kinder gesprochen werden.“ (Honig et al. 1996. S.21)

³⁸ Fuhs führt hier als Beispiele Honig / Leu / Nissen (1996) an, die für eine neue Standortbestimmung von Kindheit und Kindern im sozialen Gefüge plädieren sowie Zinnecker (1997), welcher sich für eine exaktere Analyse der Beziehungen zwischen den Generationen im Zuge einer Überarbeitung des pädagogischen Codes einsetzt.

³⁹ Vgl. Krappmann & Lepenies. 1997

Ein solche „Methodologie der Bezogenheit“ positioniert sich eindeutig gegen ein Verständnis von Perspektive, das Erwachsene und Kinder als getrennte Einheiten wahrnimmt⁴⁰:

„Wir beschäftigen uns hier mit der Forschungslogik, die sich daraus ergibt, dass wir Perspektivik verstehen als etwas, das von den aktiven, sich selbst organisierenden Kindern ebenso strukturiert wird wie von den durch Macht, Verantwortung und spezifisches Erkenntnisinteresse ausgezeichneten Erwachsenen.“ (Honig et al. 2000. S. 20ff)

4.3. Zur Asymmetrie eines Verhältnisses

Diese Bezogenheit erwächst aus Verhältnissen, die durch Ungleichheiten gekennzeichnet sind, welche sich durch reines Einfühlungsvermögen nicht korrigieren lassen. Das dem Kind Eigentümliche ist und bleibt zu einem hohen Grad den Interpretationen und Hypothesen von Erwachsenen und in diesem Rahmen einer strukturierten Vielfalt verschiedenster Blickwinkel ausgesetzt, die in einem kulturellen Hintergrund verwurzelt sind.

Das führt logischerweise zu einer Vielfalt von Zugängen, d. h. methodischen Verfahren, die sich einer je bezogenen Wirklichkeit zuwenden. Erwachsene sind aus diesen Verfahren nicht herauszulösen. Sie tragen ihre Vorstellung von Kindern und Kindheit in die Erhebungssituationen hinein.

Doch auch Kinder beziehen sich auf Erwachsenenbilder, von denen man annehmen darf, dass sie die unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen vertreten. Auch diese unterliegen gesellschaftlicher Beeinflussung und Prägung, möglicherweise weniger durch Althergebrachtes als durch mediale Bilder, die ganz klar Vorgaben hinsichtlich Geschlechter- und Generationenrollen machen:

„Kindheitsforschung hat es daher auch mit subtilen Rückwirkungen eigener Konstrukte auf die generationale Lebenswelt der Subjekte, auf deren Perspektiven, zu tun. Eine entscheidende Größe bei der Entzifferung solcher Perspektiven ist die Frage, welches Anliegen, welches aktuelle Interesse der Perspektivenbildung und das Handeln der beiden Akteure leitet.“ (Honig et al. 2000. S. 23)

Dem Forschenden obliegt es in dieser Situation, das Erkenntnisinteresse transparent zu machen, welches seiner, dieser je spezifischen Annäherung an Kind und Kindheit vor dem Hintergrund seiner eigenen Kinder- und Kindheitsbilder zugrunde liegt.

Der Erwachsene, der verstehen will, wird mit einer ganz grundsätzlichen Problematik konfrontiert: Wie kann das gezielte oder unspezifische Sich - Vermitteln des Kindes überhaupt verstanden werden?

Die Aufzählung von Kompetenzunterschieden, die diskutiert werden können, zwischen Kindern und Erwachsenen gestaltet sich umfangreich:

- „ - Kinder können Wahrheit und Fiktion nicht unterscheiden.
- Kinder geben Gefälligkeitsantworten.

⁴⁰ Dieses Verständnis bezieht sich klar auf den Hintergrund des Erarbeitens wissenschaftlicher Erkenntnis. Es ist nicht zu verwechseln mit den ganz konkreten Alltagsinteraktionen zwischen Kindern und Erwachsenen.

- Kinder haben zu wenig Erfahrung und Wissen, um ihre aktuellen Erlebnisse angemessen kommentieren zu können (mangelndes Kontextwissen).
- Kindliche Deutungen und Welterklärungen sind nicht authentisch, sondern von den Erwachsenen auf sie zugeschnitten (sozial konstruiert) und kritiklos bzw. alternativlos übernommen.
- Kinder geben nur das wieder, was ihnen die erwachsenen Bezugspersonen vorgeredet haben.
- Kinder besetzen Dinge und Beziehungen mit unangemessenen Wertbezügen.
- Kindern fehlt moralisches Bewusstsein.
- Kindliche Logik folgt eigenen, schwer bis überhaupt nicht nachvollziehbaren Wegen.“ (Hülst 2000. S. 38)

Manche dieser Aussagen lassen sich sehr wohl auch auf Erwachsene beziehen. Deutlich an den Beispielen jedoch wird, dass ein Verstehen nicht nur einen Erkenntnisprozess darstellt, sondern seinerseits selbst essentieller Bestandteil und Interaktionsbedingung zwischen kindlichen Untersuchten und erwachsenen Forschenden ist.

Hier spricht vieles dafür, dass ein Verstehen von Kindern dann ermöglicht wird, wenn Erwachsene dazu bereit sind „[...] auf ihr allzu rigides Festhalten an erwachsenenzentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsvorstellungen“ (ebd. S. 47) zu verzichten.

Alles direkt mit Kindern ablaufende Geschehen beruht auf Austauschbeziehungen, welche als soziale Beziehungen immer auch Machtanteile enthalten und eine Auswirkung von Einmischung darstellen in das, was gehandelt bzw. kommuniziert werden soll.

Die Ausübung solcher Gestalt symbolischer Gewalt - hier in doppelter Asymmetrie als Untersuchende und Erwachsene - muss im Interesse der Beteiligten reflektiert und, so weit es geht, durch entsprechendes Vorgehen minimiert werden.

Für den Erwachsenen als Forschenden bedeutet dies insbesondere zu reflektieren, dass er einer wissenschaftlichen Gemeinschaft angehört, die nach strikten Regeln Erwachsener funktioniert und „[...] in der schon die Beschäftigung mit Kindern innerhalb der Hierarchie von Forschungsgegenständen nicht unbedingt einen oberen Platz einnimmt.“ (Heinzel 2000. S. 27)

Auch die Vorstellung von Kindern als Experten ihrer Lebenswelt muss als eine erwachsenenzentrierte Konstruktion gelten, da auch hier in der Ermächtigung von Kindern die Orientierung am Wertesystem Erwachsener zu Tage tritt. Das Nämliche gilt für die Vorstellung von Kindern als vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft.

Diesen Überlegungen sollte die Suche nach Methoden folgen, die geeignet sind, Kindern in konkreten Situationen gerecht zu werden. Hier bieten sich unkompliziert einzusetzende Ressourcen an:

„[...] 1. Die intuitive und gefühlsbezogene Alltagskompetenz, die die meisten Erwachsenen zum Umgang mit (ihren) Kindern befähigt, genutzt würde 2. die durch alltägliche Symboldeutungskompetenz (Cassirer) und szenisches Verstehen (Lorenzer) eröffnete Einsicht in noch fremde Sinnzusammenhänge und genutzt würde 3. die wissenschaftsmethodisch angeleitete Verstehenslogik, die mit Hilfe des Inventars der theoretischen verstehenden Soziologie die erforderlichen Situationsbestandteile [...] rekonstruiert und zur Interpretation vorstellt.“ (Hülst 2000. S. 49)

Kindern können Gelegenheiten angeboten werden, die ihnen unter Zuhilfenahme kindgerechter Kommunikationsmedien die Möglichkeit eröffnen, sich Ausdruck zu verleihen. Hier eröffnet sich ein weiterer Bereich innovativer, methodologischer Vorgehensweisen, zu denen unter anderem gehört, die Kinder ihre eigenen Produktionen deuten und kommentieren zu lassen.

Darüber hinaus kann es sich zum Beispiel als sehr sinnvoll erweisen, Mehrdeutigkeiten in den Verlautbarungen von Kindern nicht als Verzerrung oder Störung anzusehen. Mit Lange darf für den Argumentationstypen bzw. die Argumentationsfigur in der Kindheitsforschung, die Kinder als besondere, eigenwertige Ethnie sieht, gelten, dass „[...] [s]ie vielmehr willkommen geheißen [werden] als Illustration und möglicherweise als wichtiger Schlüssel eines eigenständigen, besonderen Zugangs des Kindes zur Welt, den es ernstzunehmen gelte.“ (Lange 1999. S. 66)

Eine Berücksichtigung der geschilderten Faktoren kann auch eine Hinwendung zu einer eher zwangloseren, fantasievolleren Methodologie als in der etablierten Forschung tradiert bedeuten.

Teil III

Darstellung unterschiedlicher Erhebungsdaten aus Lebensereignissen und Lebensbereichen hochbegabter Kinder

1. Beratungen – ein Überblick über die Beratungslage

Das Angebot zur Beratung wurde von insgesamt 577 Familien im Zeitraum 2001 - 2002 in Anspruch genommen. Die Beratungen haben einen ganz unterschiedlichen Charakter und sollen auch sehr unterschiedlich betrachtet und daraufhin ausgewertet werden.

Beratung bedeutet für uns einerseits klärende, diagnostische Beratung im Hinblick auf besondere Begabungen und im anderen Sinn konsultierende Beratung für das Umfeld, in der Regel für die Familie des hochbegabten Kindes.

Die von uns vorgestellten und für die Auswertungen zugrunde gelegten Beratungen haben immer das zentrale gemeinsame Thema der Hochbegabung. Die Schwerpunkte der Beratungen verschieben sich nur je nach Beratungsanlass und Beratungsinhalt. Beratungen werden im Allgemeinen von Eltern für ihre Kinder in Anspruch genommen, aber zur Beratung kommen auch verschiedene andere Berufsgruppen, wie Sozialarbeiter, Pädagogen, Erzieherinnen, Psychologen, Ärzte usw.. Diese Beratungen für Fachkräfte haben wir hier nicht berücksichtigt und dementsprechend bei den Darstellungen und Auswertungen vernachlässigt. Die in diesem Kapitel vorgestellten und ausgewerteten Beratungen werden mit dem Schwerpunkt psychologisch-diagnostische Anteile oder verstärkt vor pädagogisch-familientherapeutischem Hintergrund durchgeführt. Wir haben für die Auswertung und Darstellung der Beratungen von vorneherein die Trennung in zwei Beratungsschwerpunkte vorgenommen:

Erstens, die Beratungen, die immer im Zusammenhang mit den Fragen nach einer Testdiagnostik standen und zweitens, die Beratungen, die in einem weiteren Kontext, also eher im Rahmen einer Familienberatung, standen.

Beratungen im Zusammenhang mit Testdiagnostik	226
Orientierende Beratungen zu Familie und Umfeld des Kindes	351

Abb.: Übersicht der Gesamtberatungen

Die Beratungen im Jahr 2001 und 2002 ließen sich mit 226 Anfragen zu Beratung und Testdiagnostik und 351 Beratungen zur Familienbegleitung in diese beiden grundsätzlichen Schwerpunkte aufteilen. Zur weiteren Interpretation der Daten haben wir die Daten in diese beiden Gruppierungen getrennt und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten weiter ausgewertet bzw. beschrieben. Dieses Vorgehen soll dazu dienen, weitere gesicherte Informationen zur besonderen Situation der hochbegabten Kinder und ihrer Familien zu gewinnen.

Für die Beratungen im Zusammenhang mit Testdiagnostik kann die regionale, wie überregionale Nachfrage für den Datenzeitraum wie folgt abgebildet werden abgebildet werden.

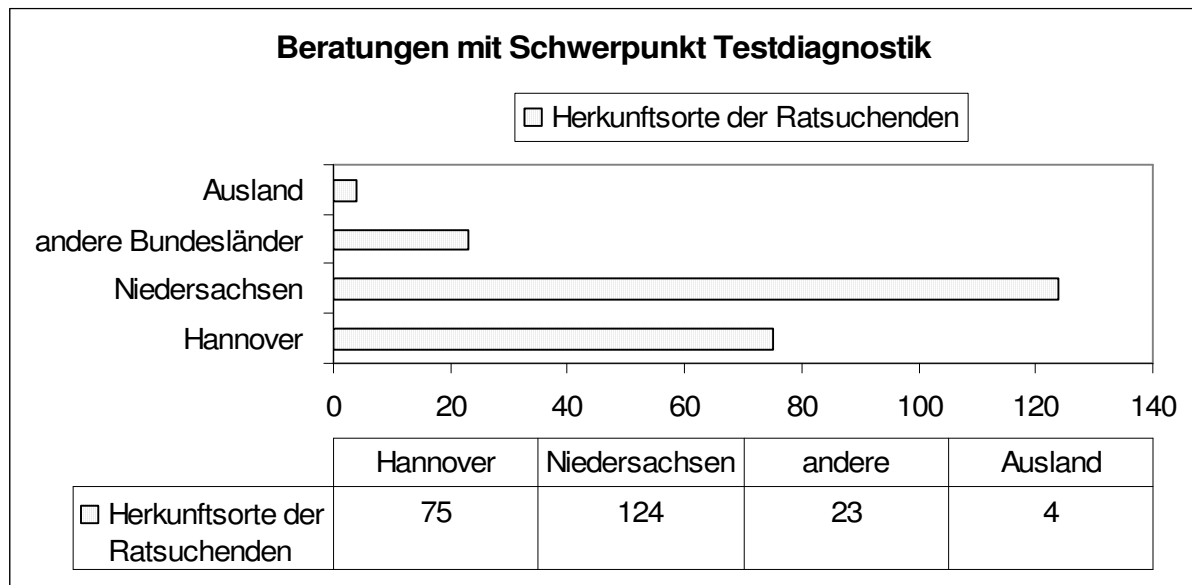


Abb.: Herkunftsorte der Ratsuchenden mit Beratungsschwerpunkt Testdiagnostik

1.1. Beratung für Eltern hochbegabter Kinder

Die Beratung dient zur klärenden Identifikation von besonderen Begabungen in der Regel bei jüngeren Kindern und den damit verbunden Fragen der Eltern.

Ziel ist es, den ratsuchenden Eltern und ihren Kindern, die sich in die Beratung eigenverantwortlich und freiwillig begeben haben, Hilfestellung zur Selbsthilfe zu geben. Eltern sollen in der Beratung genauso, wie Lehrer oder andere Ratsuchende, daran mitarbeiten durch ihnen vermittelte Informationen und Erkenntnisse, ihre Handlungskompetenz in Bezug auf den Beratungsanlass wieder herzustellen, oder eine andere, angemessenere Wahrnehmung heraus zu arbeiten. D.h., sie sollen lernen, mit der Begabung des Kindes kompetent umzugehen.

Die Beratungsmöglichkeiten und –abläufe, insbesondere für Eltern von hochbegabten Kindern, sind an verschiedenen Stellen beschrieben worden, am ausführlichsten bei Wittmann & Holling. (2001)

Die Eltern sollen erkennen lernen, dass auftretende Schwierigkeiten und Probleme von ihnen zu bewältigen sind und auch Veränderungsmöglichkeiten und Chancen für die Familie beinhalten. Sie sollen sich nicht hilflos dem Thema oder „Problem“ Hochbegabung ausgesetzt fühlen. Insbesondere weist Elbing (2000) ausdrücklich darauf hin, das Kind nicht als isolierten Problemfall „hochbegabt“ zu betrachten.

„Beratungsarbeit hat prinzipiell die gesamte Persönlichkeitsentwicklung im Auge behalten. Daher ist es abzulehnen, für undurchsichtige Zwecke lediglich IQ – Lieferant zu sein oder Kinder, also Jugendliche, als hochbegabt lediglich zu etikettieren.“ (Elbing 2000 S. 19)

Das Bedürfnis der Eltern, mit einiger Gewissheit die Begabungshöhe ihres Kindes feststellen zu lassen, gibt andererseits die Sicherheit, die Familien benötigen, um begründeter handeln zu können, gerade wenn es gilt bestimmte notwendige Aktivitäten einzuleiten.

1.2. Beratungsauslöser

Eltern, die Beratungsbedarf signalisieren, nennen häufig recht unterschiedliche und sehr allgemeine Gründe. Dies kann die Andersartigkeit des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen sein. Eltern berichten, dass Kindergarten oder Schule oder Kinderärzte sie an die Beratungsstelle verweisen. Über- oder Unterforderung führt zu unerklärlichen Verhaltensauffälligkeiten des Kindes. Psychosomatische Störungen oder Schulverweigerung machen ein sofortiges Handeln der Eltern notwendig. Um zu den Beratungsanlässen sehr konkrete Angaben machen zu können, sind aus dem Jahr 2001 und 2002 alle 226 Beratungen, die als Anfragen bei der Mitarbeiterin im psychologisch-diagnostischen Bereich vorlagen, hinsichtlich des Beratungsanlasses ausgewertet worden.

1.2.1. Beratungen zur Testdiagnostik

Der überwiegende Teil aller Ratsuchenden wollte Beratung zur Testdiagnostik. Viele Eltern wandten sich ratsuchend an die Beratungsstelle, um sich genauer über Testverfahren informieren zu lassen und deren Sinn und Nutzen genauer erklärt zu bekommen. Dies war bei 67,2 % aller Beratungsgespräche der Beratungsanlass.

Diese Zahl lässt sich noch einmal genauer aufschlüsseln, indem man nachsieht in welchem Zusammenhang das Interesse an einer Testdiagnostik steht.

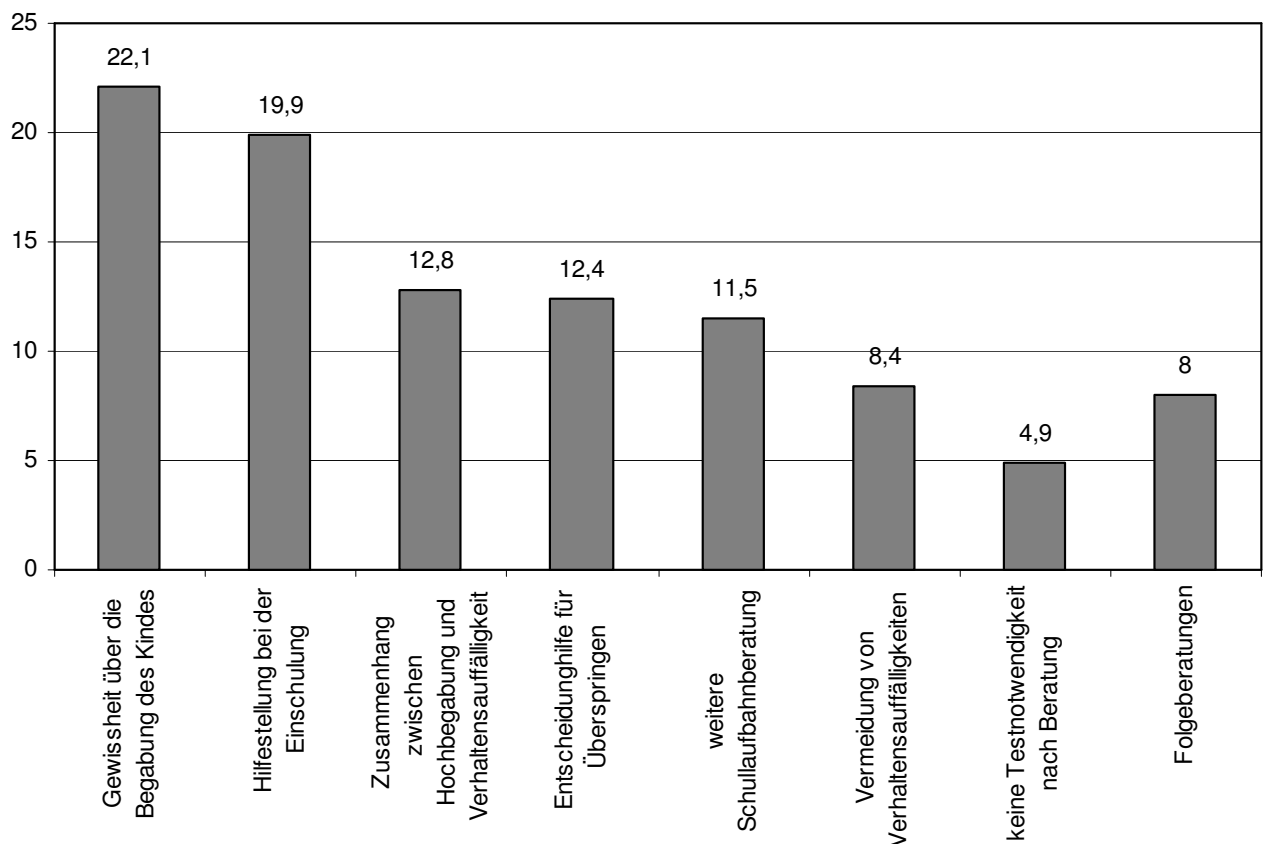


Abb.: Übersicht der prozentualen Anteile zum Zusammenhang von Interesse an Testdiagnostik und Problemlösung

In 22,1 % der Fälle wird von den Eltern Gewissheit im Hinblick auf die vermutete Hochbegabung ihres Kindes durch ein Expertenurteil gesucht. 19,9 % der Eltern wollen durch die Testdiagnostik Hilfestellung bei der Einschulung ihres Kindes erhalten. 12,4 % der Ratsuchenden benötigen durch die Testdiagnostik eine Hilfestellung beim Überspringen einer Klasse. 12,8 % der Eltern möchten durch die Testdiagnostik abklären, ob Ursachen zwischen Verhaltensauffälligkeiten des Kindes und einer Hochbegabung zu sehen sind.

Weitere Beratungsanlässe sind für Eltern z.B. im Hinblick auf die Schullaufbahnberatung ihrer Kinder gegeben, dies sind 11,5 %. 8,4 % der Ratsuchenden wollen bezüglich der bestehenden oder zur Vermeidung von Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes beraten werden. 4,9 % lassen sich hinsichtlich der Einschulung ihres Kindes beraten und benötigen dann keine genauere Bestätigung für ihre weiteren Schritte durch Tests. Die restlichen 16 Beratungen sind Folgeberatungen aus den Erstberatungen.

Es ist, aufgrund der Auswertung vollkommen eindeutig, dass Eltern einen hohen Klärungsbedarf durch Testdiagnostik haben. Dies mag unterschiedliche Gründe haben. Eltern wird häufig vermittelt, dass sie nicht objektiv die Fähigkeiten ihres Kindes beurteilen können oder dass sie die Leistungen oder Fähigkeiten des Kindes in zu positivem Licht sehen. Eltern sind häufig verunsichert und glauben in ihrer Erziehung versagt zu haben, wenn es bei Kindern zu Auffälligkeiten kommt. Eltern wollen das unabhängige Urteil eines Experten, um hinsichtlich der weiteren Schritte im Umgang mit ihrem Kind Sicherheit zu haben. Eltern werden häufig von anderen Institutionen dazu gedrängt, Gutachten über die Begabung des Kindes vorzulegen, da man sonst keinen Handlungsbedarf erkennt.

In der Literatur werden verschiedene Aufzählungen zu den Beratungsanlässen gemacht. Elbing orientiert sich dabei sehr an den konkreten Fragestellungen der Eltern, die im Beratungsgespräch auftreten und zählt diese, eingeteilt nach Fragen der Eltern zu Erziehungsunsicherheiten, nach Fragen und Problemen im Umgang mit Geschwistern und Gleichaltrigen und nach Fragen bezüglich der Schule auf (vgl. Elbing 2000. S. 25 f)

Eine weitere Statistik ist von der Hamburger Beratungsstelle für besondere Begabungen, deren Beratungsschwerpunkt sich auf Schulkinder bezieht, erstellt worden.

“Danach haben

73,1 % der Kinder Probleme im Lernverhalten (Lernmotivation 49,1 %, Konzentrationsmangel 15,1 %, Leistungsabfall 8,9 %)

26,4 % Schwierigkeiten mit Lehrern (z.B. fehlende Anerkennung und Unterstützung) und

54,8 % soziale Probleme in der Klasse (5,7 % Anpassungsschwierigkeiten und Isolation, 18,9 % störendes Verhalten, 30,2 % interaktive Schwierigkeiten).“ (Holling & Kanning. 1999. S. 77)

Auch eine Auswertung von Beratungsgesprächen durch Wittmann zeigt, dass am häufigsten folgende Beratungsinhalte bzw. Beratungsthemen festgestellt wurden, zum Komplex Erkennen und Fördern

„Fragen zur Durchführung eines Intelligenztests (31%)

Suche nach Fördermöglichkeiten (21%)
 Frage, ob Überspringen sinnvoll (20%)
 Erwägen eines Schulwechsels (11%)
 Überlegung, ob das Kind eingeschult werden soll (9%)“ (Wittmann 2001. S.182)

Als weitere Gebiete, in denen Beratungsbedarf besteht, stellten sich der Bereich Anforderungen und Leistung mit den Teilaspekten Unterforderung (48%), Enttäuschung über das Unterrichtsangebot (21%), schlechte Arbeitshaltung (19%), Underachievement (15%) und Perfektionismus (13%) heraus. Auch Probleme im zwischenmenschlichen Bereich wurden benannt, wie Isolation, Einsamkeit und Außenseiterrolle (39%), belastete Schüler-Lehrerbeziehungen (20%), sowie Störung des Unterrichts (19%) und Aggressivität (14%). (vgl. Wittmann 2001 S. 182)

Diese Auswertung, von durch Laien angebotene Beratung für Eltern, hat dabei einen etwas anderen Charakter, als das Angebot von professionell tätigen Beratern. So werden ratsuchende Eltern wahrscheinlich andere Beratungsanlässe angeben, wenn sie sich an eine institutionelle Beratungsstelle wenden und dort auch ganz andere Erwartungen mitbringen.

Die im nächsten Kapitel dargelegten Beratungsinhalte der Beratungen durch die pädagogisch-familietherapeutische Beratung sind im Anschluss, d.h. nach der durchgeführten Beratung, anhand der Aufzeichnungen, die den Gesprächsverlauf protokollierten, ausgewertet worden. Während die Beratungsanlässe im Rahmen des telefonischen Erstkontaktes für die Vergabe des Beratungstermins festgehalten wurden, sie geben nichts aus dem im Verlauf der Beratung sich tatsächlich ergebenden Gesprächsinhalten, in denen sich dann immer der tatsächliche Beratungsanlass näher herausarbeiten ließ, wieder.

Die Unterscheidung zwischen Beratungsanlass und Beratungsinhalten scheint einige Überlegungen wert. Häufig scheinen sich Eltern an die Vorstellung zu klammern, nur ein Test kann helfen. Ein Test ist etwas Konkretes, Fakten schaffendes. Eltern fällt es leichter diese Dienstleistung in Anspruch zu nehmen, als eine diffuse Hilfestellung für ein vermeintliches erzieherisches Versagen oder ein verhaltensauffälliges Kind zu erbitten. Es ist wohl genau dieser Unterschied, um etwas zu bitten oder etwas in Anspruch zu nehmen, was den Unterschied im anonymen Anruf um eine Terminvereinbarung zur Beratung erklären könnte. Erst im Verlauf der Beratung wird der tatsächliche Beratungsanlass wirklich konkretisiert und häufig auch erst gemeinsam herausgearbeitet.

Auch Stapf (2002) unterscheidet nicht zwischen Beratungsanlass und Beratungsinhalten. Sie kommt, neben der grundsätzlichen Feststellung, dass Eltern die „Abklärung der Begabung“ wünschen, zu folgenden Gründen, die die Ratsuchenden bei Mehrfachnennungen angeben:

- „Bei Vorschulkindern
- vorzeitiges Einschulen
- Abklären der Begabung, um das Kind adäquat zu fördern
- Sozialverhalten („soziale Unreife“, Kontaktschwierigkeiten mit Gleichaltrigen, soziale Isolierung)
- Verweigerung des Kindergartenbesuchs
- Unlust im Kindergarten wegen geistiger Unterforderung

bei Grundschulern

- Schulische Leistungsprobleme: Leistungsverweigerung, Leistungsabfall im Vergleich zu den augenscheinlichen Begabungen
- Langeweile im Unterricht, geistige Unterforderung, Schulunlust
- Sozialverhalten: Ablehnung durch Lehrer und Peers
- Störverhalten im Unterricht, Abschalten, Hyperaktivität, Schullaufbahnberatung, Schulwechsel
- Überspringen einer Klasse

bei Schülern der 5. – 12. Klasse

- Schulleistungsproblem: Langeweile, intellektuelle Unterforderung, Schulunlust - Störverhalten im Unterricht
 - Sozialverhalten (Außenseiter, Streber)
 - Abklärung der Begabung Fördermöglichkeiten.“
- (Stapf 2002. S. 109 f)

Ein Überblick der Beratungsanlässe und Beratungsinhalte der verschiedenen Beratungsstellen (vgl. Feger & Prado 1998, Elbing & Heller 1996) und auch dieser Untersuchung lässt folgenden Schluss zu; die Anliegen aller Ratsuchenden summieren sich unter diesen Fragestellungen:

Begabungsdiagnostik

Auffälligkeiten im Sozialverhalten

mangelnde Förderung durch Kindergarten oder Schule

Schullaufbahnberatung

Förderangebote

Eine für psychologische Beratungsstellen typische Feststellung ist, dass Mädchen signifikant seltener angemeldet werden, und dass Jungen deutlich häufiger, auch wegen ihrer Verhaltensauffälligkeiten vorgestellt werden.

Auch dann, wenn allgemein eher die Testdiagnostik im Vordergrund der Beratung steht, ist deutlich zu erkennen, dass der Anteil von Jungen und Mädchen sich nicht anders verteilt, als bei den Familienberatungen.

Der Anteil der Jungen und Mädchen in der Beratung zur Testdiagnostik und zur konsultierenden Beratung lassen sich aus den untenstehenden Übersichten entnehmen.

In allen Fällen sind die Aufteilungen eindeutig, ein Drittel sind Mädchen und für zwei Drittel der Jungen wird von den Eltern in der einen oder anderen Weise Rat gesucht.

Jungen / Mädchen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid weiblich	69	30,5	30,5	30,5
männlich	157	69,5	69,5	100,0
Total	226	100,0	100,0	

Abb.: Beratungen zur Testdiagnostik Anteil Jungen/Mädchen

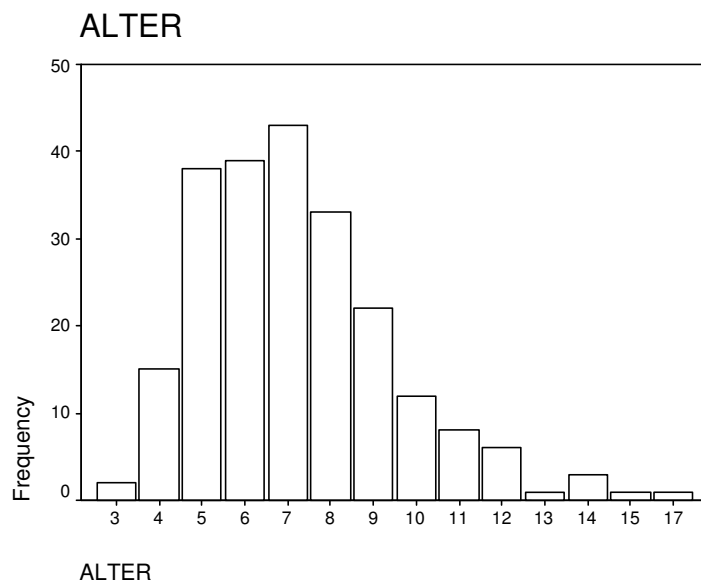
Kindergarten oder Schule

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kita	75	33,2	35,4	35,4
	Schule 1. Klasse	34	15,0	16,0	51,4
	Schule 2. Klasse	38	16,8	17,9	69,3
	Schule 3. Klasse	17	7,5	8,0	77,4
	Schule 4. Klasse	24	10,6	11,3	88,7
	Schule 5. Klasse	11	4,9	5,2	93,9
	Schule 6. Klasse	8	3,5	3,8	97,6
	Schule 8. Klasse	3	1,3	1,4	99,1
	Schule 10. Klasse	2	,9	,9	100,0
	Total	212	93,8	100,0	
Missing	System	14	6,2		
Total		226	100,0		

Abb.: Beratungen zur Testdiagnostik - Klassenzugehörigkeit

Dass in der Beratungsstelle überwiegend jüngere Kinder vorgestellt werden oder Eltern speziell für ihre Kinder im Vor- und Grundschulalter Rat suchen, ist ursächlich auch damit zu begründen, dass sich hier der Tätigkeitsschwerpunkt der Beratungsstelle im Verlauf vieler Jahre herausgebildet hat.

Der größte Anteil an Beratungsanlässen zur Testdiagnostik ist zwischen dem 5 und 8 Lebensjahr zu erkennen, liegt also während der Einschulungsphase und den ersten Grundschuljahren deutlich in den Bedürfnissen der Ratsuchenden an erster Stelle.



Die Verteilung der Jungen und Mädchen ist bei den Beratungen mit familientherapeutischen Schwerpunkt ähnlich, auch in der Altersverteilung gibt es keine eindeutigen Verschiebungen, die Hinweise darauf ergeben, dass sich mit zunehmendem Alter die Beratungsbedürftigkeit erhöht. Bei 10 Fällen fehlen die Angaben zur Klasse oder zum Kindergarten, weil nicht eindeutig festzulegen war, ob die Einschulung erfolgen sollte oder der Kita-Besuch noch richtig sei.

1. 3. Beratungsinhalte

Die nähere Betrachtung der tatsächlich im Verlauf der Beratungen sich herausstellenden Beratungsinhalte bei deren Erarbeitung oft die Ratsuchenden durch Reflexion ihrer Beratungsbedürfnisse mit einbezogen waren, ergibt unterschiedliche Aspekte der Interpretation.

Insgesamt wurden 351 Beratungen, es sind die Beratung, die nicht an erster Stelle die testdiagnostische Abklärung von Begabung hatten, weiter nach deren Inhalten ausgewertet.

Wie in anderen Familien-, Jugend- und Erziehungsberatungsstellen auch, waren von der Geschlechterverteilung Beratungen für ca. 30 % Mädchen und 70% Jungen und ihre Familien eingeholt worden.

Jungen / Mädchen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid weiblich	103	29,3	29,3	29,3
männlich	248	70,7	70,7	100,0
Total	351	100,0	100,0	

Abb.: Verteilung von Jungen / Mädchen in der Familienberatung

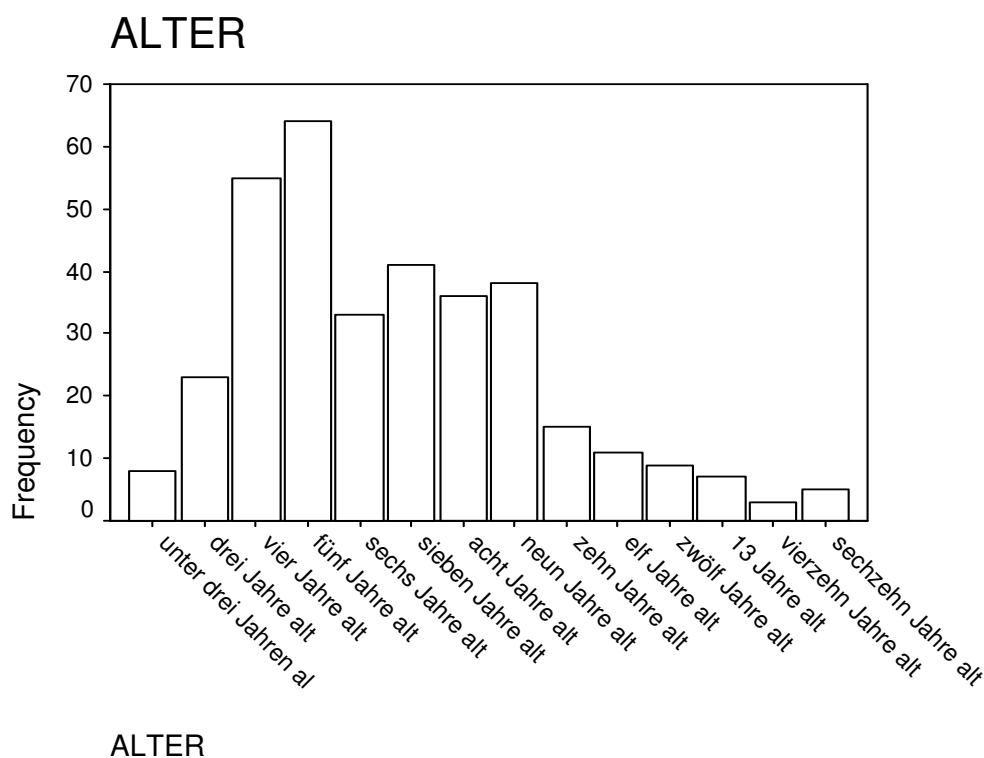


Abb.: Altersverteilung bei den Familienberatungen

Die Zusammensetzung nach Alter und Geschlecht der Kinder, für die Beratung durch die Familien in Anspruch genommen wurden, sind den obigen Übersichten zu entnehmen. Überwiegend entsteht Beratungsbedarf für Kinder zwischen dem 4. und 9. Lebensjahr.

Die Daten belegen, dass in jungen Familien eine deutliche Beratungsnachfrage entsteht, wenn die Kinder in Kindergarten und Grundschule auf das institutionelle pädagogische Angebot, das auf alle Kinder zu geschnitten ist, treffen. Die Individualität der Persönlichkeitsausprägung des Kindes, wie sie zuvor in der Familie gefördert, unterstützt oder einfach als gegeben akzeptiert wurde, fällt nun womöglich eher als abweichend vom Durchschnitt auf. Es entsteht Beratungsbedarf, der womöglich eigentlich eher bei den Lehrkräften da wäre, aber an die Familien, häufig an die Mütter weitergegeben wird.

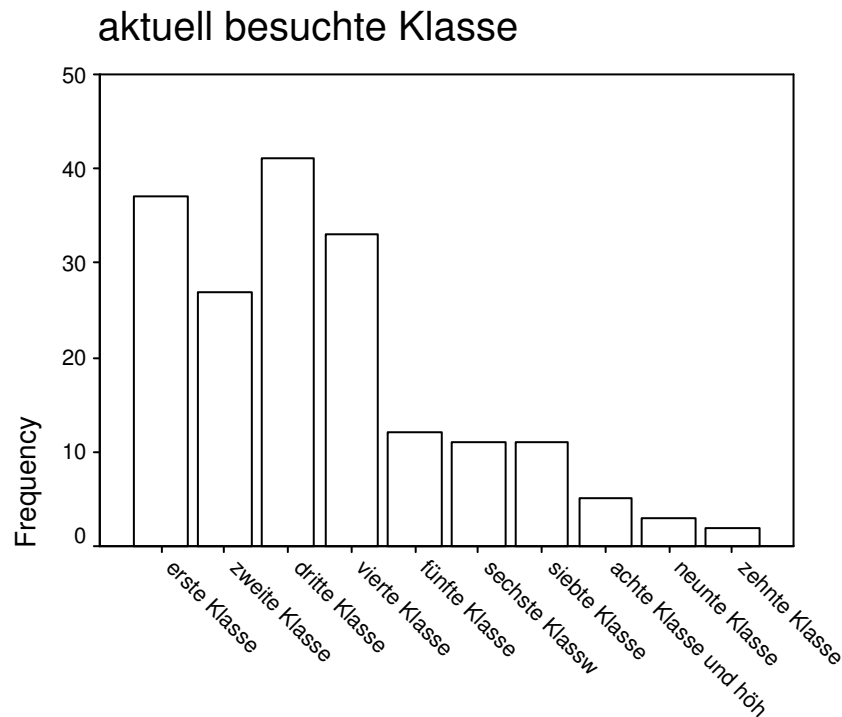


Abb.: Besuchte Jahrgangsstufe des Kindes, während Beratung gewünscht wird

Die Beratungsanlässe oder Probleme, die von den Ratsuchenden genannt werden, sehen in den Familienberatungen wie folgt aus, sind subjektive Nennungen und wahrscheinlich auch nicht vollständig, sollen aber der Übersicht halber hier so vorgestellt werden, wie sie im Erstgespräch als Beratungsanlass genannt wurden:

PROBLEME, DIE VON DEN ELTERN ALS BERATUNGSANLASS GENANNT WERDEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Probleme im häuslichen Bereich	12	3,4	3,5	3,5
	Problem mit Krabbelgruppe	3	,9	,9	4,3
	Probleme im Kigabereich	84	23,9	24,3	28,7
	Probleme in der Grundschule	133	37,9	38,6	67,2
	Problem in der weiterführenden Schule	48	13,7	13,9	81,2
	Einschulungsproblematik	62	17,7	18,0	99,1
	Schulverweigerung	3	,9	,9	100,0
	Total	345	98,3	100,0	
Missing	System	6	1,7		
Total		351	100,0		

Abb. Zuordnung der Beratungsauslöser

Wichtig ist uns an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Eltern sich entscheiden sollten, welcher Anlass zu Beratung für sie an erster Stelle steht, so dass hier diese eindeutige Zuordnung zu den Problemfeldern entstehen konnte, wie sie von den Eltern gewichtet wird. Natürlich sind in der Regel die einzelnen Problemfelder überlappend, ergänzen sich und werden auch nicht unabhängig voneinander entstehen oder existieren.

Dennoch bleibt bemerkenswert, dass die Eltern die familiären Probleme mit dem hochbegabten Kind nur in 3,5 % der Fälle als ursächlichen Beratungsanlass sehen. Auf diese für uns erstaunliche Tatsache werden wir noch an verschiedenen Stellen in interpretativer Weise näher eingehen.

Zur Vertiefung der um die Entwicklung des hochbegabten Kindes entstehenden Problematik werden wir uns im nächsten Kapitel um die weitere Abklärung des Begabungsbegriffes bemühen und einen Vorstoß unternehmen, mehr Klarheit zum einen zur Individualität des begabten Kindes zu finden und andererseits seine Umweltbedingungen näher zu betrachten.

Begabungsdagnostik ist für Umwelt und Eltern häufig ein Schritt auf dem Weg zu diesem Ziel. Eltern wollen eine eindeutige und umfassende Diagnostik der besonderen Begabungen ihrer Kinder. Kinder und Eltern haben aus unserer Sicht ein Recht auf umfassende testdiagnostische Abklärung der Begabungen und daraus resultierender Beratungen und angemessenen begleitenden pädagogischen Prozessen.

Familien, die diese Schritte nicht oder zu spät gehen, beschreiben häufig ihre langwierigen negativen Wege zur Lösung ihrer Probleme als familienbedrohlich und unnötig. Der zögerliche Umgang mit der Identifikation von Begabungen sollte aus unserer Sicht aufgegeben werden und einem verantwortlichen, aufgeklärten Umgang mit einer guten Begleitung des begabten Kindes weichen.

2. Identifikation hochbegabter Kindergartenkinder

Bevor wir uns unserer nächsten Datenerhebung zuwenden, wollen wir vorab noch einmal kurz darlegen, welchen Begabungsbegriff wir dieser Arbeit zugrunde legen.

Die allgemeinen Modelle und Begriffsdefinitionen wurden im vorangehenden Kapitel erläutert. Für uns stellt sich Begabung bei jüngeren Kindern immer als Entwicklungsvorsprung vor den Gleichaltrigen, der deutlich zu erkennen ist, dar. Zusätzlich ist die Begabung hinsichtlich des Spearmanschen "g-Faktor" der Intelligenz zu prüfen und bei jüngeren Kindern durch Testdiagnostik mit den hierfür geeigneten Verfahren zu identifizieren.

Bei den herkömmlichen Intelligenztests stehen die verschiedenen Aufgaben der einzelnen Untertests in einem Zusammenhang untereinander, d.h. die Kinder, die gute Ergebnisse in einem Bereich erzielen, haben in der Regel auch in den anderen Bereichen gute Resultate.

"Daher nimmt man seit Spearman (1927) an, dass allen Einzelleistungen gemeinsame Intelligenzbedingungen zugrunde liegen, die man auch als g-Faktor (Generalfaktor) bezeichnet. Herkömmliche Intelligenztests sind daher am ehesten eine Schätzung des g-Faktors der Intelligenz. [...] Die fluide Intelligenz entspricht am ehesten dem g-Faktor und umfasst Leistungen des Denkens, der Wahrnehmung, des Gedächtnisses und der Motorik. Er wird auch als pragmatische Komponente bezeichnet. Die kristalline Intelligenz wird durch Wissen und Sprache repräsentiert." (Oerter 2002. S. 235 f)

Wir meinen damit die hohe intellektuelle Begabung eines Kindes, die von vielen Autoren als hochgradige allgemeine Begabung mit der Befähigung zum Lösen verschiedener Probleme durch eine allgemein hohe Intelligenz bezeichnet wird.

"Was immer auch hochbegabte Kinder charakterisieren mag: Es besteht kein Zweifel daran, dass das Merkmal, das sie am meisten verbindet, die hohe Intelligenz ist, und zwar so sehr, dass es schwer fällt, sich ein hochbegabtes Kind, das nicht hochintelligent ist, vorzustellen." (Eysenck 1985. S. 115)

Daran anschließend stellen wir die folgenden Fragen:

1. Macht die Identifikation einer Hochbegabung bei Kindern vor dem 6. Lebensjahr Sinn?
2. Wie kann eine Identifikation durchgeführt werden?
3. Wie zuverlässig sind die Ergebnisse aus der Testdiagnostik?

Der Nutzen einer frühzeitigen Feststellung einer besonderen Begabung ist eigentlich offenkundig. Sie ermöglicht Eltern auf die aus der Hochbegabung resultierenden Bedürfnisse der Kinder einzugehen, die den anderen Kindern vorausseilende Entwicklung des eigenen Kindes wird nicht behindert. Eltern entwickeln mehr Verständnis für die Andersartigkeit des Kindes und können dies auch in ihrer Umwelt im Interesse, gelegentlich auch zum Schutz des Kindes, vermitteln. Eine frühe Identifikation kann dazu beitragen, die Eltern sicherer zu machen, es kann eine optimierte Förderung durch den Kindergarten erreicht und eine rechtzeitige Einschulung angestrebt werden. Der Gefahr von Unter- aber auch Überforderung kann vorgebeugt werden.

Entscheidend ist aber, dass durch Identifikation Kindern geholfen werden kann, ein stabiles Selbstwertgefühl und ein positives Selbstverständnis hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten, und zur Festigung ihrer seelischen Gesundheit auf zu bauen. Andererseits werden häufig neben den individuellen Förderargumenten zur Persönlichkeitsentwicklung, noch zwei weitere Faktoren genannt, die für die Identifikation der hochbegabten Kinder herangezogen werden und die Sichtweise stärker auf soziologische Aspekte lenken, einmal die pädagogische aber auch die gesellschaftliche Perspektive.

"Aus einer pädagogischen Perspektive spielt die Identifikation Hochbegabter inzwischen eine zentrale Rolle bei der Erfüllung der Maxime, jedem eine angemessene Entwicklung seiner Anlagen und Talente zu ermöglichen. Ihre beiden Hauptaufgaben sind dabei (1) die Identifikation Hochbegabter als Grundlage für eine gezielte Förderung sowie (2) die Einzelfalldiagnose bei individuellem Beratungsbedarf, etwa Schullaufbahnentscheidungen. Aber auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive ist die Identifikation Hochbegabter ein wichtiges Anliegen, da zunehmend erkannt wurde, dass Hochbegabte eine wichtige gesellschaftliche Ressource darstellen, deren Platzierung in Schlüsselpositionen der Politik, Wissenschaft, Technik etc. gesellschaftliches Wohlergehen fördert." (Mönks et. al. 2003. S. 4)

Viele Wissenschaftler plädieren für die frühzeitige Identifikation. Urban (1992) sieht eine begabungsangemessene Erziehung und Förderung dadurch besser gewährleistet. Lewis und Louis befürchten ein Verkümmern der Begabungen, wenn sie nicht rechtzeitig erkannt und durch Frühförderprogramme gefördert werden. Aus neurobiologischer Sicht sieht Singer (1999) es als Vernachlässigung an, wenn nicht die Chance der Förderung je nach individueller Begabungsausstattung für Kinder dann gegeben wird, wenn sich bestimmte Entwicklungsfenster zeigen und Begabungen gefördert werden müssen.

"Für eine frühzeitige bzw. frühestmögliche Identifizierung sprechen sich praktisch alle Fachvertreter der Hochbegabtenforschung aus (so z. B. Ward 1965; Ballauf & Hettwer 1967a; Schmitt 1972; Whitmore 1980, 1985; Casey & Quisenberry 1982, Wolf & Stephens 1982; Mönks & Heller 1994) Von ihnen werden vor allem zwei Gründe genannt: zum einen wird nur durch eine frühzeitige Identifizierung und Förderung eine Unterforderung vermieden, die neben einer verminderten Lern- und Anstrengungsbereitschaft auch zu [...] Lern-, Leistungs- und Entwicklungsstörungen führen kann. [...] Zum anderen ist es nur so möglich, die individuellen Entwicklungs- und Sozialisationschancen zu optimieren." (Fels 1999. S. 119)

Auch Stapf spricht sich eindeutig für das frühe diagnostische Erkennen hochbegabter Kinder aus, um Entwicklungsstörungen zu vermeiden.

"Erfahrungen mit hochbegabten Vorschulkindern, bei denen in manchen Fällen schon nach einigen Monaten ohne angemessene geistige Anregung eine Stagnation der kognitiven Entwicklung (bis hin zu Entwicklungsrückschritten) zu erkennen war, bestätigen die Bedeutsamkeit einer frühen Identifikation und daraus folgender präventiver Maßnahmen." (Stapf 2003. S. 113)

Aus unserer Untersuchung zur Stabilität von Intelligenztestmessungen im frühen Kindesalter geht hervor, dass junge Kinder sehr gut vor der Einschulung als hochbegabte erkannt werden können. Zu dieser diagnostischen Sicherheit kommt dann daraus folgend auch die Aufforderung, diese Kinder entsprechend ihren Begabungen und Bedürfnissen zu fördern, denn Begabung kann zu mindest auch - wie beschrieben - verkümmern - wenn nicht gar verloren gehen, zumindest aber ungenutzt bleiben.

Hierzu noch einmal zusammenfassend Oerter (2002)

"Gordon (1990) nimmt aufgrund seiner Längsschnittstudien an, dass die durch Anlage und Umwelt entwickelte Begabung mit neun Jahren ihre endgültige Ausprägung erhält. Danach gebe es zwar noch Lernprozesse, doch sei die zugrunde liegende Begabung nicht mehr weiter förderbar, [...] auch aufgrund neurologischer Befunde (Singer 1998, die im Gehirn geschaffenen synaptischen Verbindungen sterben bei Nichtbenutzung nach der Pubertät wieder ab) muss man damit rechnen, dass es ein Zeitfenster gibt [...] vernachlässigtes Potential verkümmert wieder." (Oerter 2002 S. 792)

Die von uns aufgearbeiteten Beratungsanlässe und die Auswertung des Alters der Kinder, die für die Eltern zum Beratungsbedarf führten, zeigen eindeutig, dass gerade Eltern von jüngeren Kindern Rat suchen. Darin ist also die Chance zu sehen, dass das rechtzeitige Erkennen von Begabungen auch zu einer noch rechtzeitigen Förderung und damit dem Auffangen von Problemen dienen kann.

Zur Verdeutlichung noch einmal eine Altersübersicht, aus der hervorgeht, in welchem Alter die Eltern eine klärende testdiagnostische Identifikation ihrer Kinder wünschen, bzw. ihnen diese von anderen, wie Ärzten, Lehrern, Erziehern nahe gelegt wurde. Bis zu 95 % der vorgestellten Kinder waren 7 Jahre oder jünger, den größten Anteil machten die 4 – 6-jährigen Kinder aus.

Alter in Jahren bei Ersttestung

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3 Jahre	8	7,6	7,6	7,6
4 Jahre	24	22,9	22,9	30,5
5 Jahre	33	31,4	31,4	61,9
6 Jahre	25	23,8	23,8	85,7
7 Jahre	10	9,5	9,5	95,2
8 Jahre	5	4,8	4,8	100,0
Total	105	100,0	100,0	

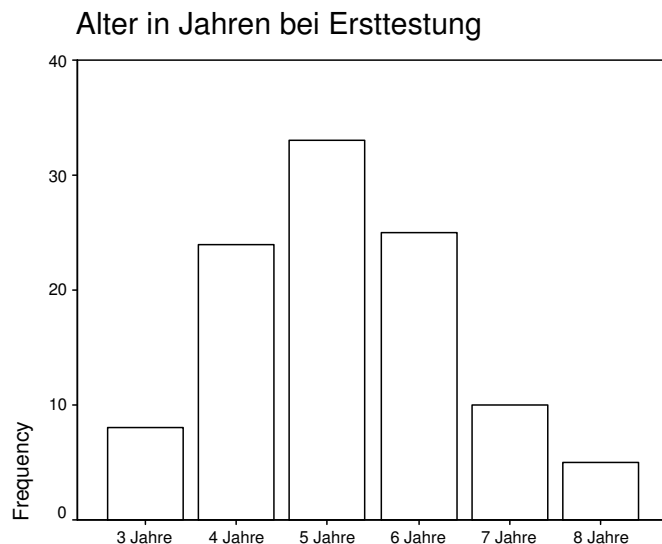


Abb. Alter der Kinder bei der ersten Testdiagnostik

Wichtig für unser Verständnis von Begabungsdiagnostik, aber vor allem auch der daraus folgenden Begabungsbegleitung ist die allen bekannte Problematik, dass Begabungen zwar erkannt werden können, aber wie fördert man sie dann so angemessen, dass der Begabte diese besonderen Fähigkeiten auch tatsächlich einsetzt. Diese Frage gilt für alle für Kinder, Erwachsene, Berufstätige, Forschende, für alle an gesellschaftlichen Prozessen Beteiligten. Die Frage lautet, welche Kompetenzen muss der Mensch haben, um seine Fähigkeiten umzusetzen, unabhängig von seiner Begabung. Von Kuhl (2004) wird sie die Frage nach den Schlüsselqualifikationen in der Persönlichkeit genannt, um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und Kuhl weist auch darauf hin, welche Verantwortung wir gegenüber den hochbegabten Kindern haben, diese Qualifikationen zu fördern, er macht dies an einem Beispiel deutlich:

„In der öffentlichen Diskussion der Förderung Hochbegabter wird aber immer wieder übersehen, dass Hochbegabte höhere persönliche Komponenten brauchen als Normalbegabte. Wenn beispielsweise ein mathematisch hochbegabter Schüler sein besonderes Talent entwickeln will, muss er über eine überdurchschnittliche Fähigkeit verfügen, sich auch bei noch so schwierigen Problemen nicht entmutigen zu lassen (Selbstmotivation), sondern im Gegenteil sich immer neu zu motivieren Durststrecken durchzustehen und sich immer wieder Schwierigkeiten zu stellen, mit denen ein normal begabtes Kind gar nicht oder selten konfrontiert wird.“ (Kuhl 2004. S. 18)

Es geht darum Kinder bei ihren unterschiedlichen Anstrengungen, die eben auch von ihren unterschiedlichen Begabungen abhängen richtig zu unterstützen, also ist rechtzeitige Identifikation auch in diesem Sinne unbedingt notwendig, so fährt Kuhl fort:

„Es ist wichtig, diesen Zusammenhang nicht nur den betroffenen Hochbegabten, sondern auch Eltern und Lehrern hochbegabter Kinder deutlich zu machen, um ihnen die Chancen verständlich zu machen, die in

einer umfassenden Diagnostik und gezielten Förderung persönlicher Kompetenzen liegen.“ (Kuhl 2004 ebd.)

Durch diese Sichtweise der Situation eines begabten Kindes können auch Vorurteile gegen die Testdiagnostik und Beratung abgebaut werden, denn es geht jetzt um die gerechte Förderung von Kindern, so, wie man sie eben keinem Kind, egal mit welchem Begabungspotential es ausgestattet ist, verweigern würde.

Es ist also nicht das erste Augenmerk auf die „Hochbegabung“ des Kindes gelegt, sondern es geht um den gerechten Umgang und gerechte Zukunftschancen. Hochbegabung darf nicht als Makel oder gar sich schon verwachsende Anomalie betrachtet werden, sie ist ein ganz normales Persönlichkeitsmerkmal von Kindern.

2.1. Durchführung der Testnachuntersuchungen

Verbunden mit der ersten Beratung, war für viele Eltern auch die Frage nach der Feststellung der besonderen Begabung ihres jungen Kindes. Testdiagnostische Verfahren gibt es in umfangreicher Form schon ca. ab dem 4. Lebensjahr. (Das Kaufman-ABC bietet bereits Möglichkeiten ab 2; 6 Jahren an.) Doch trotz dieser frühen Möglichkeiten muss selbstverständlich nicht jedes neugierige, clevere und pfliffige Kind, das seiner Umwelt durch sein frühes Interesse an spannenden Fragen auffällt, getestet werden. Aber, wie oben bereits ausgeführt, gibt es auch gute Argumente, Kinder bereits vor der Einschulung zu testen.

Es entspricht unserem Verständnis, dass wir trotz Elternnominierung und ErzieherInnenbeobachtungen die Kinder zusätzlich, vor der geplanten Einschulung, testpsychologisch identifizieren wollen, um unsere Einschätzung des jeweiligen kognitiven Entwicklungsstandes der von uns betreuten Kindergartenkinder zu bestätigen.

"Niemand wird leugnen können, daß längere Beobachtungen unter auch länger andauernden speziellen Förderbedingungen [...] sicherere Diagnosen zulassen als Statustests. Tests [...] haben also weiterhin die Funktion, Kinder [...] auszuwählen und können auch im Rahmen dieser längeren Beobachtungsperiode zur zusätzlichen diagnostischen Absicherung benutzt werden." (Guthke & Wiedl 1996. S.209)

Im Rahmen einer sinnvollen Begleitung der Kinder und in Absprache mit den Eltern, handeln wir genau in diesem Sinne und stellen Eltern, zusätzlich zu unseren Beobachtungen, auch ein Testergebnis zur Verfügung.

Abhängig von der Persönlichkeit und dem Entwicklungsstand des Kindes wählen wir das aus unserer Sicht geeignete Testverfahren und führen es entsprechend der im Testhandbuch gemachten Vorgaben durch. Kinder, die gerne an Gruppentests teilnehmen, werden entsprechend zu Kleingruppen (max. 4 Kinder mit mindestens 2 Erwachsenen) eingeteilt, andere nehmen an Einzeltestverfahren teil. Es wird immer gewährleistet, dass die Kinder die Anweisungen verstehen, dass sie an der richtigen Stelle arbeiten und sie sich nicht unter zu großen Druck setzen oder gesetzt fühlen. Die Kinder sollen sich auch nicht untereinander stören oder sich helfen und die Ergebnisse eines anderen Kindes übernehmen. Die Testsituation soll von den Kindern spielerisch, wenn auch ernsthaft bewältigt werden können. Da allen Kindern die Personen und die Umgebung bekannt sind, stellt der Testvorgang nichts

Unangenehmes dar, in der Regel sind die Kinder mit Begeisterung bei jeder Art von Test dabei.

In der Testsituation mit Kindern im Vorschulalter kann sich sogar eher die Gefahr einschleichen, dass die Kinder nach den ersten hohen Erwartungen, die sie hatten, feststellen, der Test ist gar nicht so schwierig und er stellt keine echte Herausforderung für sie dar, sie schalten dann ab oder raten ganz einfach, es musste also auch darauf geachtet werden, dass die Kinder nicht unterfordert sind.

Von Wichtigkeit ist, dass der Test auch wirklich das misst, was er erklären soll und nicht letztlich die Ergebnisse durch eine schlechte Arbeitshaltung, Stress oder Unsicherheit oder gar durch ungenügende Erklärungen oder Misstrauen, dem Testdurchführenden gegenüber, entstehen.

"Bei der Durchführung von Tests erweisen sich hauptsächlich die motivationalen Befindlichkeiten dieser jungen Kinder als mögliche Störfaktoren. Vorschulkinder kommen mit sehr unterschiedlichen Voreinstellungen, Arbeitshaltungen und Motivationen zur psychologischen Untersuchung. ... Daher ist die Vorbereitung auf den Test häufig entscheidend." (Stapf 2003. S. 119)

Stapf beschreibt die Vorbereitung auf die Testsituation insbesondere dann als wesentlich, wenn die Kinder in einer Beratungsstelle einer ihnen fremden Person vorgestellt werden. Diese Situation finden wir zwar für die Kindergartenkinder nicht vor, dennoch werden die Kinder sorgfältig darauf eingestimmt, dass jemand danach schaut, ob sie schon kleine Rätsel lösen können, eventuell zur Schule gehen sollen usw..

Die Testdurchführung erfolgt nach den standardisierten Vorgaben. Es kommen für uns als Einzeltestverfahren in allgemeinen das Kaufman-ABC (1994), gelegentlich auch der Snijders-Oomen (1989) in Frage, als Gruppentest nutzen wir CPM oder SPM von Raven (2002, 1996), sowie den KFT-K (1983) und den CFT 1 (1996), wobei diese Tests nach Bedarf auch als Einzeltest durchgeführt werden.

Die Ergebnisse der Testdiagnostik brachten in der Regel keine neuen Erkenntnisse über die Begabungshöhe des Kindes, sondern bestätigten die Einschätzung von Eltern und ErzieherInnen. So wäre also im Allgemeinen eine Testdiagnostik nur dazu da, die rechtzeitige Einschulung eines Kindes durch ein entsprechendes Gutachten zu untermauern. Andererseits dient uns die Ersttestung dazu, festzustellen, wann eine zuverlässige Aussage über die Begabung eines Kindes getroffen werden kann, deren Ergebnisse sich dann auch über einen längeren Zeitraum als stabil erweisen.

Dazu folgende Hypothese: Die Höhe der intellektuellen Begabung kann durch bildungsunabhängige Verfahren, die vor dem 6. Lebensjahr eingesetzt wurden, als stabiles Merkmal ermittelt werden, so dass auch nach mehreren Jahren, die Begabung des Kindes in gleicher Ausprägung nachgewiesen werden kann.

Die rechtzeitige Identifikation ist angemessen und die Gefahr der negativen Folgen durch hohen Erwartungsdruck der Eltern, Etikettierung⁴¹ oder Selbstüberschätzung müssen, falls diese Probleme überhaupt auftauchen sollten, durch sorgfältige Beratung aufgefangen werden.

Selbst dann, wenn die hohen Testwerte eines Kindes nur durch einen Entwicklungsvorsprung zustande kämen, wäre es unverantwortlich, das Kind zu diesem Zeitpunkt nicht angemessen zu fördern, denn dieser Vorsprung existiert ja de facto und die Haltung, "das wird sich schon wieder auswachsen" wäre einfach ignorant den aktuellen Bedürfnissen diesem Kind gegenüber. Wird dieser Entwicklungsvorsprung unter Umständen von den Gleichaltrigen wieder aufgeholt oder verliert er sich beim Kind, so ist dies nur dann ein Drama, wenn mit der Hochbegabung wie mit einem "besonderen Wert an sich" umgegangen worden wäre. In der Beratung, die sich der Testung anschließt, bemühen wir uns darum, den Eltern eindeutig zu erklären, welche Konsequenzen damit verbunden wären, einem Kind mit diesem Entwicklungsvorsprung die Bürde aufzuerlegen, sich nun ständig als hoch leistungsfähiges Kind erweisen zu müssen, aber dies gilt natürlich gleichermaßen für hochbegabte Kinder.

2.2. Auswertung der Nachuntersuchung

Beständigkeit der Intelligenz

Wer Angebote für jüngere hochbegabte Kinder macht, ist immer mit mindestens zwei Fragen konfrontiert.

1. Wie stellen wir die Hochbegabung eines Kindes fest?
2. Ist die so früh diagnostizierte Hochbegabung ein stabiles Merkmal, das sich als dauerhaft erweist?

Zu 1. Wir haben wir an dieser Stelle genaue Ausführungen gemacht wie wir anhand der Elternnominierung, unserer Beobachtungen und den zusätzlichen Tests zu einer auch bei jüngeren Kindern gesicherten Erkenntnis ihrer Hochbegabung kommen.

Zu 2. Nachdem wir durch das vor Jahren durchgeführte Erstverfahren Kinder als hochbegabt identifizieren konnten, war es nun an der Zeit, durch eine zweite Überprüfung ebenfalls durch Testdiagnostik festzustellen, ob sich die damals erkannte Hochbegabung über diesen Zeitraum erhalten hat.

Zur Problematik von einmaliger Testung und der Ermittlung ausschließlich eines IQ-Wertes, der dann als einzige Basis dient, ein Kind als hochbegabt zu identifizieren, ist bereits einiges ausgeführt worden.

Dennoch soll an dieser Stelle noch einmal auf die Problematik der Identifikation näher eingegangen werden.

Die von uns nachuntersuchten Kinder entstammen einer ausgewählten Stichprobe, sie stellen nicht den repräsentativen Durchschnitt ihrer Altersklasse dar. Diese Kinder

⁴¹ Zum Problem der Etikettierung machen sich einige Autoren vergleichsweise sehr ausführliche Gedanken, die zum Teil einfach auch mit Unterstellungen begründet werden. Vgl. Platzter, S. 2002. Erfolg ist nicht alles. Dissertation Universität Nijmegen. S. 235

sind durch Eltern- und Erzieherinnen-Ratings, d. h. anhand subjektiver Einschätzungen, aber auch durch objektive Testdaten als hochbegabte Kinder erkannt worden.

„In der Praxis der Hochbegabungsdiagnostik ist also eine Verfahrenskombination zu bevorzugen. Hierfür sprechen entscheidungslogische Gründe, die mit dem sog. Bandbreite – Fidelitätsdilemma bzw. den bekannten Fehlerrisiken bei Selektionsentscheidungen zusammenhängen.“ (Heller 2001. S.34.)

Das Bandbreite-Fidelitätsdilemma besagt, dass man eine möglichst große Breite des Spektrums, also hier der Hochbegabtenmerkmale, erfassen sollte, dadurch entsteht aber das Dilemma, dass es zu viele, eben auch ungenaue Merkmale geben kann, und dieses widerspricht dem Erfordernis der Genauigkeit (Zuverlässigkeit), die man bei diagnostischen Informationsquellen und Messergebnissen voraussetzt.

„Für die Hochbegabtendiagnostik empfiehlt sich deshalb eine sequentielle Entscheidungsstrategie; Zunächst wird in einem Screening mit Hilfe von (relativ unscharfen) Checklisten, Beobachtungstechniken oder Ratings sowie Nominationsverfahren u. ä. eine merkmalsbreite Begabungserfassung [...] angestrebt, wobei möglichst keine Begabungen unerkannt bleiben ... sollte.“ (Heller ebenda S. 31)

Durch dieses Verfahren wird man unter Umständen mehr Kinder als hochbegabt erfassen, als es tatsächlich sind (Alpha-Fehler), genauso könnte dies passieren durch einen eventuell veralteten Test. Beta-Fehler treten dann auf, wenn ein Kind hochbegabt ist, aber nicht als solches erkannt wird.

„Da nicht gleichzeitig beide Fehlerrisiken reduziert werden können, wird man je nach Ziel und Funktion der Hochbegabungsdiagnose die kritischen Testwerte (cut-offs) verschärfen, d.h. anheben und damit den Alpha-Fehler verringern,... und somit den Beta-Fehler reduzieren (bei zwangsläufigem Anstieg des Alpha-Fehlers)“. (Heller ebenda. S. 35)

Zum Wohle des Kindes sollte es immer vermieden werden, den Beta-Fehler zu machen, also ein Kind, das hochbegabt ist, nicht als solches erkannt zu haben. Während schulische Förderung oder andere institutionelle Programme, so entsteht der Eindruck, vor allem (und ob man dabei das Wohl des Einzelnen im Auge hat, mag dahingestellt sei) um ihr Renommee fürchten, dass man gefährdet sieht, wenn auch nicht Hochbegabte an Förderangeboten teilnehmen. (vgl. hier auch die Überlegungen Tajfels (1976) zur Bildung von In- und Outgroups in Teil II)

Wenn wir etwas zum Stabilitätsmerkmal der Intelligenz schon im frühen Alter sagen wollen, sind viele Vorurteile zu überwinden und ist vielen selbsternannten Mahnern entgegen zu treten, die es gerade zu für fahrlässig halten, Kinder vor dem 6. Lebensjahr als hochbegabt identifizieren zu wollen. Unsere Anliegen ist es nicht, Kinder im Kindergartenalter als hochbegabt zu identifizieren und ihnen damit einen Lebensweg als Hochleistender mit ausgezeichneten Zeugnissen und Studienerfolgen vorzeichnen zu wollen. Aus unserer Sicht hat die hohe intellektuelle Begabung eines Kindes mehr mit seiner Persönlichkeitsentwicklung, als mit seinen Schulleistungen und seiner beruflichen Karriere zu tun.

Bei einer vernünftigen Einstellung von Familie und Gesellschaft spricht nichts dagegen, Kinder zum Zeitpunkt der ersten Anzeichen von besonderen Entwicklungsabläufen und Besonderheiten zu testen.

"Methodische Einwände bezüglich der Unzuverlässigkeit von Intelligenztestdiagnosen [...] bereits bei Vier- oder Fünfjährigen sind nach empirischen Befunden (z.B. von Casey & Quisenberry 1982) bei hochbegabten Kindern weniger gravierend als allgemein erwartet.... Entwicklungspsychologen plädieren deshalb eher für frühzeitige Begabungsdiagnosen. Dabei sind vor allem Argumente für eine Optimierung individueller Sozialisationschancen vorgetragen worden." (Heller 2002. S.35)

Andere Autoren, wie Lehwald (1990) und Perleth (1993) bestätigen die rechtzeitige, d.h. frühe Identifizierung hochbegabter Kinder.

Sich dem zu verschließen, hochbegabte Kinder eben als solche auch bei den ersten deutlichen Anzeichen, zu erkennen - eventuell darauf zusetzen, dass sich dies schon wieder auswachsen wird, kann an unterlassene Hilfeleistung grenzen.⁴² Nur weil Pädagogen und Psychologen die Furcht vor einer eventuellen Projektion (oder gar Etikettierung) auf das Kind, - selbstverständlich nur durch andere, umtreibt -, kann man nicht argumentieren, dass eine Feststellung der Hochbegabung erst für Schulkinder oder gesichert ab dem 12. Lebensjahr möglich ist.

Es herrscht sogar bei einigen Fachkräften die Vorstellung, Eltern nach Möglichkeit nicht in Kenntnis über die genaue Begabungshöhe ihres Kindes zu setzen, weil dies von diesen missverstanden werden könnte. Neid und Begehrlichkeiten werden bei den Eltern der normal begabten Kinder unterstellt oder gesehen.

Es werden viele negative Begleiterscheinungen vermutet, die sich aus der Identifikation ergeben und sich häufig auf die Familie und das schulische Umfeld beziehen, es steht die Frage im Raum, wie man in der Beratung den Eltern hochbegabter Kinder begegnet.

"Wie verkraftet das Kind den Umstand, daß es von seiner intellektuellen Begabung her so weit abseits von seinen Klassen- und/oder Spielkameraden steht? Wird es seine besonderen Fähigkeiten immer wieder herausstreichen und sich so unbeliebt und unglücklich machen? Werden die Lehrer nicht zu hohe Erwartungen an das Kind stellen und es damit überfordern, wenn es einmal nicht mehr so gut läuft? Eltern wie auch Forscher müssen entscheiden, inwieweit sie vor dem Hintergrund möglicher Probleme für das hochbegabte Kind und seine Familie etwa Intelligenztestergebnisse weitergeben wollen." (Tettenborn 1996. S. 89)

Insbesondere sei auf Platzter (2001), die hier ganz gravierende Probleme unterstellt, hingewiesen,

„[...] immer häufiger trifft man in der Beratung auf sogenannte „Hochbegabte“, die durch eine zu frühe oder gar fehlerhafte Diagnostik als hochbegabt bezeichnet wurden.“ (ebd. S. 200) Sie sieht es als Aufgabe von Schule an,

⁴² vgl. hierzu die Ausführungen zur Beratung und Interessenvertretung

Hochbegabte durch Beratung und Begleitung zu „Entdramatisieren“. (Platzer ebd. S. 200)

Dazu als Entgegnung, aber auch zur Klärung des eigenen Standpunktes, noch einmal Heller:

"Eine als notwendig erkannte individuelle Entwicklungsförderung kann nicht von der Entscheidungsverantwortung des Klienten und/oder Sozialisations- bzw. Beratungsagenten dispensieren, selbst wenn dies der bequemere Weg für den Entscheidungsträger wäre." (Heller 2001. S. 35)

Es stellen sich also die Fragen: Wie mündig können Eltern mit den Begabungen ihres Kindes umgehen, wie reagiert das Umfeld auf vermeidliche Besonderheiten von Kindern, welche Empfindungen werden bei Kindern, die in ihrer Entwicklung nicht im Bereich des Durchschnitts liegen, ausgelöst.

Die Nachuntersuchung der ehemaligen Kindergartenkinder nachdem sie vor 4 bis 5 Jahren als Hochbegabte erkannt worden waren, ergab, dass die intellektuelle Begabung als stabiles Merkmal betrachtet werden muss, das sich eben auch bei den inzwischen 9 und 10-jährigen in der gleichen Ausprägung wieder findet – nur, es sind nicht alle Kinder entsprechend ihrer Begabung auch automatisch zu sehr guten Schülern geworden, warum auch? – Dies ist ein ganz anderes Kapitel.

An der Nachuntersuchung nahmen 105 Kinder teil, die bereits einmal vor der Einschulung oder in der ersten Klasse getestet worden waren. Bei allen Kindern war die Vermutung der Hochbegabung oder sehr guten Begabung durch die Eltern und/oder Erzieherinnen und Lehrerinnen ausgesprochen worden. Die Kinder besuchten eine Kindertagesstätte zur sozialintegrativen Förderung hochbegabter Kinder, sie waren Teilnehmer an speziellen Förderprogrammen und/oder gingen in einen Schulversuch zu sozialintegrativen Beschulung hochbegabter Kinder in Hannover. Alle Kinder waren uns über einen längeren Zeitraum persönlich bekannt.

Die unterschiedlichen Testverfahren, mit denen junge Kinder in diesem Alter getestet werden können, sind bereits an anderer Stelle dargestellt worden. In unserem Fall sind folgende Test in der Erstuntersuchung eingesetzt worden.

Als sprach- und bildungsunabhängige Test, die den g-Faktor der Intelligenz prüfen sind CPM (Coloured Progressive Matrices) und SPM (Standard Progressive Matrices) beide von Raven (1998), sowie CFT1 (Grundintelligenztest Skala 1) (1997) und CFT 20 (Grundintelligenztest Skala 20) (1998) von Cattell und Weiß eingesetzt worden. Die vier genannten Tests eignen sich besonders gut, Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, ebenfalls mit in die Untersuchung einzubeziehen. Die Bedenken diesen Verfahren gegenüber, was Trennschärfe, Deckeneffekte und Veraltung der Normen anbetrifft, sind allgemein bekannt und werden von uns auch geteilt. Andererseits stellen auch diese Tests eine gute Möglichkeit dar, erste grundlegende Hinweise auf besondere intellektuelle Begabungen bei Kindern zu erhalten.

Als bildungsabhängige Tests wurden bei den Kindern, für die dies aufgrund unserer Kenntnisse über deren Sozialisationshintergrund vertretbar war, das AID 2 (Adaptives Intelligenz Diagnostikum) von Kubinger und Wurst (2000) und das

Kaufman-ABC (Kaufman & Kaufman 1994) als Einzeltestverfahren oder als Gruppentest der Kognitive Fähigkeitstest Kindergartenform (KFT-K) (1983) von Heller u.a. eingesetzt.

In der Nachuntersuchung, die das Ziel hatte, etwas über die Stabilität der Intelligenzmessung bei jüngeren Kindern nach einem längeren Zeitraum auszusagen, wurden folgende Testverfahren, wiederum unterschieden nach denjenigen, die das formal-logische Denken, also den g-Faktor der Intelligenz, der fast bildungsunabhängig ist und den Verfahren, die sprach- und bildungsabhängig und somit auch kulturabhängig sind, eingesetzt. Nach Cattell (1968) handelt es sich dabei um den "General-Fluid-Ability-Factor", der als Fähigkeit, komplexe Beziehungen in unbekannten, neuen Situationen zu erfassen und wahrzunehmen können, interpretiert wird. (Cattell 1968. S. 58 f)

Als sprachfreie, culturefree-Tests, die so genannten bildungsunabhängigen Verfahren, wurden die SPM und APM von Raven, sowie der CFT 20 und zwei Untertests aus dem nonverbalen Teil des KFT 4 - 12+ von Heller u. a. (2000) ausgewählt. Die bildungsabhängigen Tests wurden die Zahlenfolgen und der Wortschatztest als Zusatztests des CFT 20, die Untertests der Kurzform des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT 4-12+) aus dem verbalen und dem quantitativen Teil, der Kognitive Fähigkeitstest 1 - 3 und das AID 2 ausgewählt und eingesetzt.

Von den ausgewählten Testverfahren nehmen der CFT 20 und das K-ABC speziell Stellung zum Einsatz dieser Tests in der Hochbegabtenidentifikation. Im CFT 20 wird darauf hingewiesen, das in den Untersuchungen von Rost (2000) in der Marburger Hochbegabtenstudie und in der Untersuchung zur Verkürzung der Schulzeit von Kaiser (2002) dieses Verfahren gut eingesetzt worden ist, insbesondere weil durch die Aufgabenstellungen dieses Tests das formallogische und beziehungsstiftende Denken mit in die Definition von Intelligenz einbezogen wurde und nicht nur weil er

"[...] eine spezielle Ausprägung von Intelligenz, etwa lediglich die verbale Intelligenz misst, sondern weil er in der Lage ist, Leistung auch weitgehend milieuunabhängig zu erfassen und weil er nicht das misst, was in schulischen Lern- und in speziellen familiären Sozialisationsprozessen grundgelegt wurde." (Weiß 1998. S.38)

Beim Einsatz des CFT 20 in der Nachuntersuchung, sind wir den Empfehlungen des Autors gefolgt und haben nur den Testteil 1 eingesetzt, um bei der Durchführung des Teils 2 keine Langeweile bei den Kindern aufkommen zu lassen, da sie ohne weiteres durchschauten, dass Teil 2 lediglich eine Wiederholung der Aufgabenstellung darstellt. Wie Weiß beschreibt, erhöht dieses Vorgehen die Testökonomie, d.h. bei unserer ohnehin schon umfänglichen Nachuntersuchung sparte es einfach Zeit.

Die Autoren des K-ABC in der deutschen Fassung, Melchers & Preuß (1994) verweisen ausdrücklich auf die Nutzung des Tests für hochbegabte Kinder und die Besonderheiten, die sich in der Testinterpretation ergeben könnten. Höchstwerte erzielten die als besonders begabt vermuteten Kinder in den Untertest "Bildhaftes Ergänzen" und "Dreiecke", am schwächsten fielen die Ergebnisse beim "Gestaltschließen" aus. Das heißt, die Kinder sind eher in der Lage abstrakte Reize schlussfolgernd zu verarbeiten, haben aber keine so gute visuelle Wahrnehmung.

Andererseits wurde ein "Leistungsmaximum bei "Rätsel" festgestellt, einem Untertest, der die Leistung in verbalem Schlussfolgern prüft." (ebd. S. 132) Es bestätigt sich unsere Beobachtung, dass hochbegabte Kinder eine außergewöhnliche Verbalisierungsfähigkeit besitzen, wie sie in diesem Fall auch testdiagnostisch nachgewiesen werden kann.

Die Ergebnisse:

In der Erstuntersuchung waren von den 105 Kindern, die wir auch aufgrund der Nennung durch Eltern (siehe Anlage Auswertung Elternberatung), Erzieherinnen, (siehe Erzieherinnenfragebogen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes eines Kindes) und weiterer Fachkräfte (LehrerInnen, Kinderärzte, Therapeuten), aber zusätzlich auch mit Hilfe der Testdiagnostik, 90 Kinder als hochbegabt erkannt worden. Das Kriterium für die Hochbegabung lag dabei bei einem PR < 94, der im Gesamtergebnis erzielt werden musste. Von den 12 Kindern waren nach den vorherrschenden Kriterien alle hervorragend, aber leicht unterhalb des von uns als Ausschlusskriterium festgelegten Prozentrangs unter 95, begabt.

Bei der Nachuntersuchung waren von 105 Kindern aus der Erstuntersuchung jetzt 94 Hochbegabte, 8 Kinder, die als hochbegabt eingestuft worden waren, kamen nun "nur" noch zu sehr guten Ergebnissen und 15 Kinder erwiesen sich nun als hochbegabt, obwohl sie ursprünglich durch die erste Testdiagnostik nicht als solche erkannt worden waren.

Von 105 Kindern war schon bei der Erstuntersuchung 79 als hochbegabte Kinder, erkannt worden und es konnte die stabile Vorhersage gemacht worden, dass sie auch nach mehreren Jahren noch über das gleiche Begabungspotential verfügten. Bei 29 Kindern war das Ergebnis aus der Erstuntersuchung nicht mit dem Ergebnis der Nachuntersuchung identisch.

NACHHER * VORHER Crosstabulation

Count		Vortest		Total
		Begabt	Hoch begabt	
Nachttest	Begabt	3 vorher und nachher begabt	8 im Vortest hoch begabt, im Nachttest nicht	11
	Hochbegabt	15 im Vortest begabt, im Nachttest hoch begabt	79 immer hoch begabt	94
Total		18	87	105

Welches sind die Ursachen und Erklärungen für diese unerwarteten Werte? Wie kommen die Abweichungen zustande?

Sehen wir uns die Ergebnisse im Einzelnen genauer an.

Die 8 Kinder, die unrichtigerweise als hochbegabt eingestuft wurden, können natürlich auch in der Nachuntersuchung noch hochbegabt sein, zeigen dies aber aufgrund von Unlust, schlechter Testanweisung oder ungünstigen Umständen irgendwelcher Art nicht. Es kann aber bei der Erstuntersuchung auch "nur" ein geistiger Entwicklungsvorsprung gemessen worden sein und sie haben sich jetzt in ihrer Entwicklung der Gleichaltrigen wieder angenähert. Bei zwei Kindern ist zu vermuten, dass sie bei näherer Betrachtung der Untertestergebnisse eher einseitige Begabungen im technisch-konstruktiven, d.h. non-verbalen Bereich haben. Alle 8 Kinder waren im ersten Test nicht durch ein bildungsabhängiges Verfahren als hochbegabt qualifiziert worden, sondern durch CPM, SPM oder CFT 1 oder CFT 20. Auf die Schwächen dieser Tests zur Identifikation von besonders hohen Begabungen ist von vielen Autoren hingewiesen worden. (vgl. Stapf 2003. S. 121)

Es entsteht und bestätigt sich der Eindruck, dass die Normen dieser Verfahren zum Zeitpunkt der ersten Messung veraltet waren und daher die Fähigkeiten der Kinder zu hoch eingeschätzt werden.

Alle Kinder wurden in der Nachuntersuchung mit dem KFT 4 - 12+ getestet. Sie erzielten hier die gleichen ausgezeichneten Ergebnisse, wie in der Erstuntersuchung und die Hochbegabung bestätigte sich, andere waren nach wie vor sehr gut begabt, wenn auch nicht hochbegabt. An dieser Stelle muss auf die spezielle, sich für ältere Kinder unterscheidende Aufgabenkonstruktion des KFT 4 - 12+ hingewiesen werden, die sich ganz eng an die Art der schulischen Anforderungen in den jeweiligen Klassenstufen, in denen sich die Testkinder befinden, anlehnt. Es wäre daher denkbar, dass Kinder, die nicht exakt den vorgegebenen Lernstoff ihrer Jahrgangsstufe vermittelt bekommen haben, oder im Umkehrschluss eventuell sehr schlechte Schüler sind, die die Anforderungen dieses Tests nicht erfüllen können, sich hier sehr strengen Kriterien zur Prüfung der Intelligenz stellen müssen. Ein hochbegabter Underachiever wäre mit dieser Aufgabenstellung total überfordert. Es stellt sich also wiederum die Frage, wie eng sind Bildung und logisches Denkvermögen, die Bearbeitungsgeschwindigkeit oder Geschicklichkeit mit in die Definition der Intelligenz, so wie sie der Intelligenztest misst mit, einbezogen.

Ganz spannend ist auch die Feststellung, dass 15 der Testkinder, die an der Erstuntersuchung teilnahmen (und hierbei handelt es sich ausschließlich um Kinder im Kindergartenalter) nicht als Hochbegabte per Testdiagnostik identifiziert wurden, sich aber dann in der Nachuntersuchung doch auch durch Testverfahren als hochbegabte Kinder erwiesen.

Was war also in diesen Fällen geschehen, testdiagnostisch waren diese Kinder in der ersten Untersuchung nicht als hochbegabte klassifiziert worden, erst in der Nachuntersuchung ließ sich bei ihnen die Hochbegabung feststellen.

Mögliche Erklärungen können darin liegen, dass die Kinder zum Zeitpunkt der Erstuntersuchung so jung waren, dass ihnen gar nicht bewusst war, dass sie wirklich ihr ganzes Können zeigen sollten, oder die Aufgaben erschienen ihnen so einfach, dass sie gar nicht richtig mitmachten, denn eine Anstrengung zeigen Kinder nur bei einer entsprechenden Aufgabenstellung, die ihnen nicht nur Freude macht, sondern hinter der man auch eine Herausforderung vermutet.

"Erfahrungsgemäß tendieren hochbegabte Kinder bei Aufgaben, die sie unterfordern (auch bei einem Test), dazu, ihre Mitarbeit zu verweigern. Misserfolgsängstliche und schüchterne Kinder neigen zumindest bei dem

ersten Untersuchungstermin nicht selten zu Blockaden und/oder Resignation, wenn sie nicht auf Anhieb die richtige Lösung ganz sicher wissen." (Stapf 2003. S. 120)

Außerdem ist die Datenbasis zu gering, bei 10 von diesen 15 Kindern wurde nur ein Test durchgeführt⁴³, während bei den anderen Kindern in der Erstuntersuchung im allgemeinen mehrere Testverfahren eingesetzt wurden, so dass die Begabung dieser Kinder auch eher zufällig nicht erfasst wurden. Diese ungünstigen Umstände fanden sich in der Nachuntersuchung nicht mehr, hier nahmen auch diese Kinder an mehreren Tests teil und konnten aufgrund dessen dann auch tatsächlich als hochbegabte Kinder erkannt werden. Durch die Testdiagnostik wurde im Nachhinein die Nominierung durch die ErzieherInnen und die Eltern bestätigt.

Es ist also zu konstatieren, dass häufiger der Fehler gemacht wurde, hochbegabte Kinder nicht als solche zu erkennen, zumindest per Testdiagnostik. Dieser Irrtum kann schwerwiegende Folgen für die Kinder haben, wie an anderer Stelle ausgeführt. Für die von uns betreuten Kinder war es relativ unerheblich, da sie sich ohnehin in einem begleitenden Programm zur Förderung begabter und interessierter Schulkinder im Rahmen des integrativen Schulversuchs befanden.

Sieht man sich noch einmal die Ergebnisse in der Nachtestsituation genauer an, so kann festgehalten werden, dass die 10 Kinder, die jetzt im Bereich von Hochbegabung lagen, mit großer Wahrscheinlichkeit auch tatsächlich hochbegabt sind denn sie schnitten sowohl in den logischen sprachfreien Tests sowie auch in den bildungsabhängigen Verfahren jeweils gleich hervorragend ab, d.h. die Testergebnisse bestätigen sich gegenseitig, diese Kinder sind also allgemein (vergleiche hierzu noch einmal die Aussagefähigkeit des g-Faktors von Spearman) und keineswegs nur einseitig hochbegabt.

Fazit

Mit Hilfe von Testverfahren lässt sich bei hochbegabten Kindern unter dem 6. Lebensjahr mit einer Wahrscheinlichkeit von über 80% die Begabung eindeutig identifizieren, wenn durch ein Expertenrating die Kinder bereits als solche erkannt worden waren. Es ließ sich also die Vermutung der Hochbegabung bestätigen.

Die vermeintliche "Gefahr" Kinder als Hochbegabte falsch zu etikettieren ist eher seltener und nur bei 12 % der vorgestellten Kinder gegeben gewesen. Das Problem ein hochbegabtes Kind nicht mit testdiagnostischen Mittel zu erkennen, ist allerdings vergleichsweise hoch und liegt bei 22 %. Aus einer einmaligen Testmessung ist häufig noch nicht gesichert auf die hohe Begabung eines Kindes zu schließen. Jeder Testdiagnostiker sollte also zusätzliche Kriterien, wie die Beobachtung, das Gespräch mit den Eltern und einen zweiten Testtermin zur sicheren Abklärung der Begabung eines Kindes heran ziehen, wenn er nach der ersten Testung kein Ergebnis hat, welches die besonderen Begabungen eindeutig bestätigt, damit er nicht fälschlicherweise ein hochbegabtes Kind nicht als solches erkennt.

Zum Vergleich noch einmal die testdiagnostischen Testdaten in einem Vergleich zwischen der Ersttestung und der Nachtestung, dargestellt in Gruppierungen von Prozentrangabschnitten:

⁴³ Einige Kinder fehlten krankheits- oder urlaubsbedingt, manche hatten einfach keine Lust oder der Spielpartner wollte lieber etwas anderes tun, die Testteilnahme unterlag der Freiwilligkeit.

VORTEST

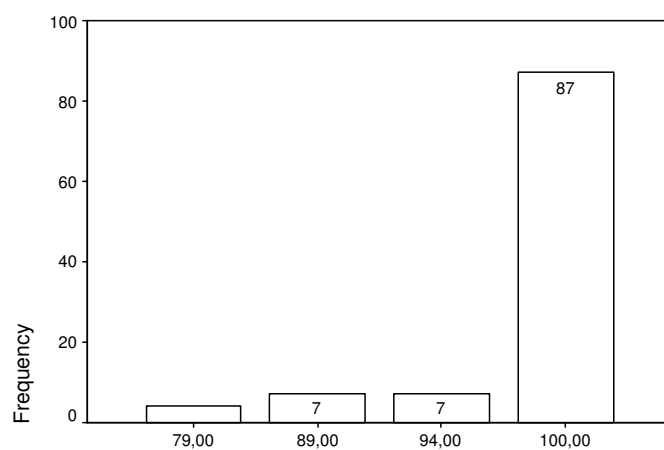
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	52,00	1	1,0	1,0	1,0
	78,00	2	1,9	1,9	2,9
	79,00	1	1,0	1,0	3,8
	83,00	1	1,0	1,0	4,8
	85,00	3	2,9	2,9	7,6
	86,00	2	1,9	1,9	9,5
	87,00	1	1,0	1,0	10,5
	90,00	1	1,0	1,0	11,4
	91,00	1	1,0	1,0	12,4
	92,00	2	1,9	1,9	14,3
	93,00	1	1,0	1,0	15,2
	94,00	2	1,9	1,9	17,1
	95,00	1	1,0	1,0	18,1
	96,00	7	6,7	6,7	24,8
	97,00	5	4,8	4,8	29,5
	98,00	11	10,5	10,5	40,0
	99,00	63	60,0	60,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Ergebnisse Vortest

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	79,00	4	3,8	3,8	3,8
	89,00	7	6,7	6,7	10,5
	94,00	7	6,7	6,7	17,1
	100,00	87	82,9	82,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Vortestergebnisse in Prozentrang

PR >=79 >=89 >=94 bis 100

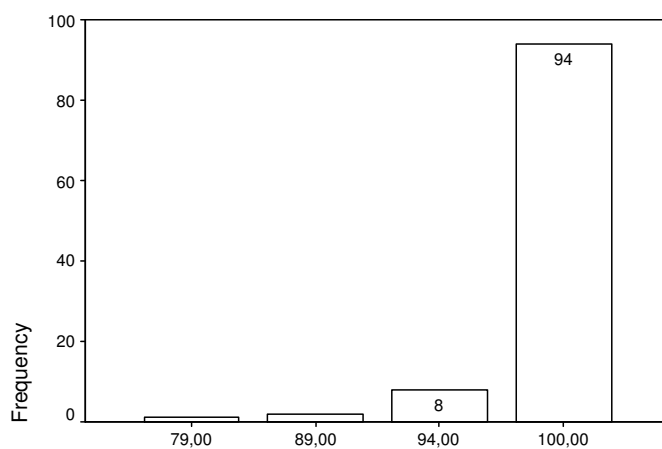


NACHTEST

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	54,00	1	1,0	1,0	1,0
	80,00	1	1,0	1,0	1,9
	82,00	1	1,0	1,0	2,9
	90,00	4	3,8	3,8	6,7
	92,00	1	1,0	1,0	7,6
	93,00	2	1,9	1,9	9,5
	94,00	1	1,0	1,0	10,5
	95,00	1	1,0	1,0	11,4
	96,00	7	6,7	6,7	18,1
	97,00	8	7,6	7,6	25,7
	98,00	8	7,6	7,6	33,3
	99,00	70	66,7	66,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Ergebnisse Nachtest

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	79,00	1	1,0	1,0	1,0
	89,00	2	1,9	1,9	2,9
	94,00	8	7,6	7,6	10,5
	100,00	94	89,5	89,5	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nachtestergebnisse in ProzentrangPR ≥ 79 ≥ 89 ≥ 94 bis 100

Nachdem wir festgestellt haben, dass die Begabungen der Kinder erkannt wurden und sich als solche auch weiterhin bestätigen, bleibt die entscheidende Frage nach deren Förderung. Wir können leider nicht erfassen, welche Formen von Förderungen

den Kindern zu teil wurden, eine der Maßnahmen, die in zunehmender Zahl von Schulen eingeleitet werden ist das Überspringen einer Jahrgangsstufe.

2.2.1 Das Überspringen einer Klassenstufe

Für einige Kinder aus dieser Untersuchung, aber auch bei den Kindern aus den anderen Datenerhebungen, ist häufig die Frage nach dem Überspringen einer Jahrgangsstufe gestellt worden und wir kommen in der Übersicht zu dem eigentlich auch weniger erstaunlichen Ergebnis, dass in dieser Personengruppe, der begabten oder hochbegabten Kinder weit überdurchschnittlich viele Kinder eine Klasse überspringen.

Von den 105 Kindern haben 23 eine Klasse übersprungen, die häufigsten Sprünge fanden zwischen der 4. und 7. Klasse statt. (vgl. die dazu gehörige Abbildung.)

23 Kinder, die eine Klasse übersprungen haben, waren sowohl in der Erst- wie in der Nachuntersuchung als Hochbegabte erkannt worden. Ein Kind hatte die Klasse übersprungen und war erst in der Nachuntersuchung als hochbegabtes Kind bestätigt worden.

In unserer Untersuchung hat sich die Vorstellung, dass Mädchen häufiger als Jungen Klassen überspringen nicht nachweisen lassen. Häufig ist die Annahme, dass vor allem Kinder, die sehr gute Schüler sind, auch das Überspringen einer Klasse problemlos schaffen, richtig, diese Kinder müssen keinesfalls automatisch auch hochbegabte Kinder sein. Sie sind hoch leistungsfähig und außergewöhnlich motiviert. (vgl. Heinbokel 1996)

Die Empfehlung, ein hochbegabtes Kind eine Klasse überspringen zu lassen, steht oft sogar im Gegensatz zu seinen mäßigen schulischen Leistungen. Erst durch das Angebot zum Überspringen signalisiert man dem Kind, dass man um seine Fähigkeiten weiß, und dass Eltern und Lehrer dem Kind zutrauen, das es in der Lage ist, seine intellektuellen Fähigkeiten auch in schulischen Leistungen zu zeigen.

In unserer Untersuchung entsprach die Anzahl der Jungen und Mädchen, die eine Klasse übersprungen hatten, genau den statistischen Erwartungen, es gab keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

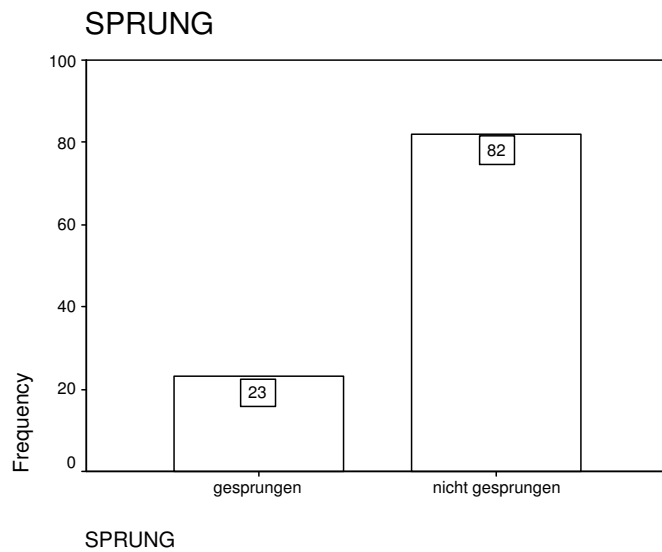
Statistics

SPRUNG

N	Valid	105
	Missing	0

SPRUNG

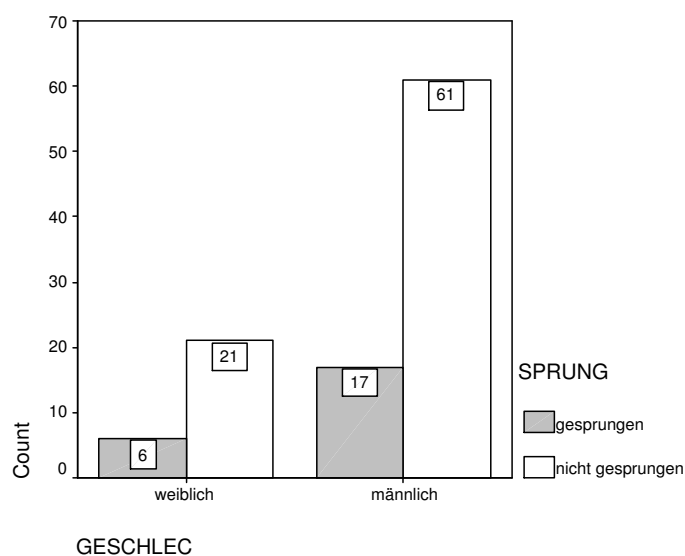
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid gesprungen	23	21,9	21,9	21,9
nicht gesprungen	82	78,1	78,1	100,0
Total	105	100,0	100,0	



GESCHLEC * SPRUNG Crosstabulation

Count		SPRUNG		Total
		gesprungen	nicht gesprungen	
GESCHLEC	weiblich	6	21	27
	männlich	17	61	78
Total		23	82	105

Abb.: Das Überspringen von Klassen bei den Testkindern



Anhand der Datensätze aus den Interviews der ehemaligen Kindergartenkinder, die wir ebenfalls gefragt haben, ob sie Klassen überspringen haben, lässt sich ersehen,

dass das Überspringen in unserem Umfeld eine recht häufig gewählte Maßnahme zur schulischen Versorgung eines Kindes ist.

Überspringen einer Klasse

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keine Klasse übersprungen	65	79,3	83,3	83,3
	eine Klasse übersprungen	13	15,9	16,7	100,0
	Total	78	95,1	100,0	
Missing	System	4	4,9		
Total		82	100,0		

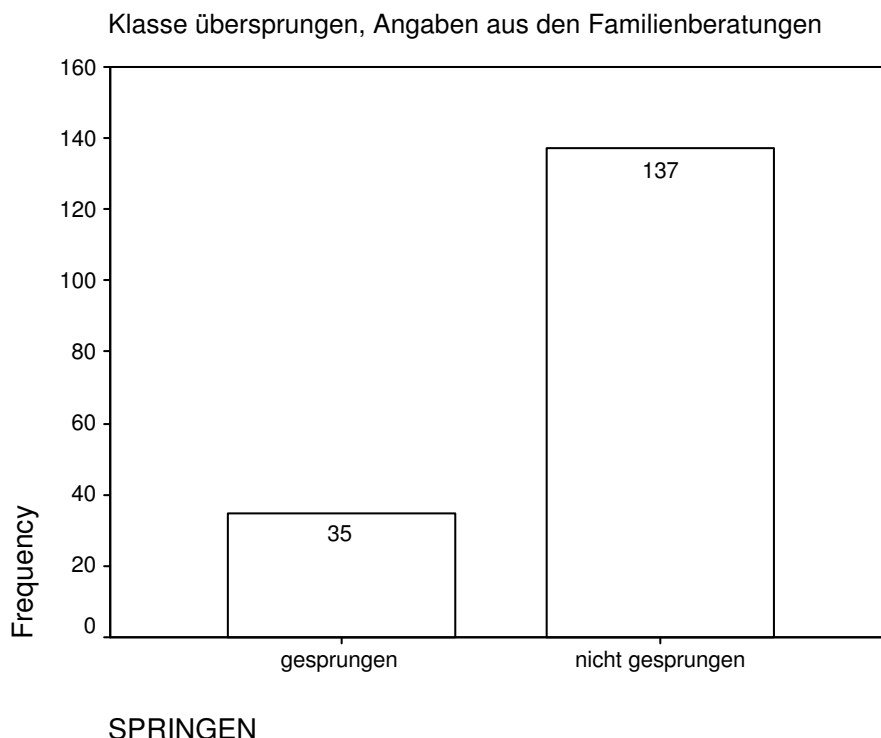
Abb.: Überspringen einer Klasse bei den ehemaligen Kindergartenkinder, Angaben aus der Nachbefragung

Ebenso haben wir die Angaben der Kinder aus den Familienberatungen hinsichtlich des Überspringens ausgewertet und finden auch hier viele Kinder, die wie in den anderen Fällen auch in der Regel in den ersten drei Grundschuljahren die nächsthöhere Klasse besuchen.

SPRINGEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	gesprungen	35	19,2	20,3	20,3
	nicht gesprungen	137	75,3	79,7	100,0
	Total	172	94,5	100,0	
Missing	System	10	5,5		
Total		182	100,0		

Die Daten wurden im Rahmen der Familienberatungen erhoben, es wurden nur bei den Kindern eine Angabe vermerkt, bei denen es tatsächlich auch schon möglich war, eine Klasse überspringen zu können, also nicht bei Kindergartenkindern und Erstklässlern. Insgesamt haben wir auch die Frage nach der vorzeitigen Einschulung nicht systematisch abgeklärt.



Insgesamt haben wir bei einem Datensatz von insgesamt 369 Schulkindern (bei 14 Kindern fehlen die Angaben) 71 Kinder, die eine Klasse übersprungen haben, d.h. auch wenn wir davon ausgehen müssen, dass uns noch einige Daten fehlen, so haben von diesen Kindern aus unserem Untersuchungszeitraum ca. 19 % einen Klassensprung vollzogen.

Welchen Erfolg die Kinder mit dem Überspringen hatten, ob er sich positiv auf ihre weitere Lebensentwicklung auswirkt, ihre Schulzufriedenheit sich erhöht hat, müssten spätere Erhebungen untersuchen. Einen Ausblick, der sich wahrscheinlich auf die Kinder aus dieser Stichprobe übertragen lässt, ergibt sich aus den Ergebnissen der bisher umfassendsten Untersuchung zum Überspringen von Klassen, die 1990 in Niedersachsen von Heinbokel durchgeführt wurde.

„Ein Ergebnis war, dass die im Vorwort zum niedersächsischen Schulgesetz aufgestellte Behauptung, die Kinder würden später häufig sitzen bleiben [...], widerlegt wurde: keines der 311 Kinder, das in den 80er Jahren sprang, wiederholte eine Klasse, Leistungsprobleme wurden so gut wie nie gemeldet.“ (Heinbokel 2004. S.117)

2.3 Weiterführende Überlegungen

Hochbegabung ist kein punktuellere Ereignis, sondern gehört unabdingbar und fortdauernd zur Persönlichkeit des Menschen und ist auch schon in früher Kindheit erfassbar. Diese Feststellung verbunden mit den Auswertungen der ersten Datenquelle, dass die Thematik Hochbegabung im Kindesalter nicht ohne Vorbehalt thematisiert werden kann, lässt die Frage aufkommen, wie es dazu kommen kann, dass eine vom Prinzip her wünschenswerte Begabungsausprägung zum Problemfeld gemacht wird.

Hier erschien es uns zur weiteren Klärung sinnvoll und angemessen, die Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder zur retrospektiven Bewertung der Entwicklungsverläufe ihrer Kinder und deren Rahmenbedingungen zu befragen.

3. Befragung der Eltern ehemaliger Kindergartenkinder

3.1. Beschreibung der Ausgangssituation

In Rahmen einer Nachbefragung der Eltern von ehemaligen Kindergartenkindern, wurden Fragen über den weiteren Entwicklungsverlauf von 82 Kindern aus der früheren Betreuung gestellt und ausgewertet. Die telefonische Befragung dauerte ca. 6 Monaten, sie umfasste Kinder aus den Jahrgängen 1995 bis 2001. Die Befragung war stark strukturiert und wurde als telefonisches Interview durchgeführt, (siehe Anhang). Die Befragung hatte das Ziel, Daten zum Verlauf der bisherigen schulischen, sowie persönlichen Weiterentwicklung des Kindes und Aussagen zur Kindergartenzeit zu erfahren und die Zufriedenheit mit der aktuellen Situation zu erfragen. Letztlich sollte die Einschätzung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und Fragen nach den zukünftigen Perspektiven auch Rückschlüsse auf den Erfolg des Schulbesuchs und des speziellen Schulversuches zulassen, ohne hier nur das Schulprogramm in den Mittelpunkt des Resümierens zu setzen.

Diese Befragung sollte also auch gleichzeitig dazu dienen, ganz konkret auf die Familien bezogen, und durch die Eltern beurteilt, die Zufriedenheit der Eltern und der Kinder mit dem Schulversuch an der Beuthener Straße einzuschätzen. Denn in Absprache mit dem niedersächsischen Kultusministeriums konnten alle Kinder der Kindertagesstätte auf Anfrage dort integrativ beschult werden, unabhängig von ihrem Wohnort und ihrer Begabung. Die Ziele des Schulversuchs wurden im Erlass des niedersächsischen Kultusministeriums vor allem mit dem Wunsch nach sozial-integrativer Beschulung und der Entwicklung von geeigneten Materialien für andere Schulen, formuliert. Die Autorinnen waren Mitglieder des vom Kultusministerium für die Schule bestellten wissenschaftlichen Beirates, so dass ein direkter Einblick und Einflussnahme möglich waren.

Der Schulversuch wurde wissenschaftlich begleitet, der Abschlußbericht liegt seit 2004 vor und kommt hinsichtlich der integrativen Beschulung und des Zusammenhangs von Begabung und Leistungserfolg zu folgendem Schluss:

„Schlussendlich ergibt sich: Die integrative Förderung von Schülern aller Begabungshöhen und Leistungsniveaus hat sich als erfolgreiches Konzept erwiesen. Ein segregierendes Konzept hätte sich ohnehin mit dem bildungspolitischen Anspruch der Grundschule nicht vertragen. Unsere Untersuchung hat genügend Hinweise dafür geliefert, dass diese Setzung richtig und eine segregierende Beschulung obsolet ist. Die Feststellung der Begabung – insbesondere der Hochbegabung – ist unsicher, die Begabungsentwicklung ist offen. Gleiches gilt für die Lern- und Leistungsentwicklung, die zudem relativ unabhängig von der Begabungshöhe ist. Zur integrativen Förderung, die auf einer sorgsam und kontinuierlichen Beobachtung der Begabungsentwicklung aller Schüler fußt, sehen wir also keine Alternative.“ (Henze et al. 2004. S. 197)

Von den 82 Kindern, deren Eltern von uns erreicht wurden und die bereit waren an der Befragung teilzunehmen, wurden 56 in den Schulversuch eingeschult, die übrigen Kinder wurden an anderen städtischen Grundschulen, der Waldorfschule und der Internationalen Schule eingeschult.

Die nähere Betrachtung der Daten kann in einigen Bereichen, auch über die beschreibende Statistik hinausgehend von Interesse sein, zumindest können die so

getroffenen Aussagen für eine weitere Hypothesenbildung genutzt werden. Die Datenbasis ist groß genug, um allgemeine, vorläufige Schlüsse auf die Entwicklungsverläufe von Kindern des 3. bis 10. Lebensjahres ziehen zu können.

Es lassen sich in der Auswertung einige Besonderheiten erkennen:

Der Anteil von Jungen und Mädchen an der Nachbefragung ist wie in allen von uns durchgeführten Untersuchungen nicht gleich groß, so dass sich Antworttendenzen auch damit im Zusammenhang stellen können, dass es sich hier um ein mädchen- oder jungenspezifisches Problem handelt. Es werden für 39 % Mädchen und für 61% die Fragen von den Eltern beantwortet. Wie in den meisten anderen von uns erstellten Datensätzen ist ansonsten immer eine Verteilung, die noch stärker von der Jungenbeteiligung geprägt ist, zu sehen und entsprechend bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Nachbefragung ehemaliger Kindergartenkinder - Mädchen / Jungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	weibli	32	39,0	39,0	39,0
	männli	50	61,0	61,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

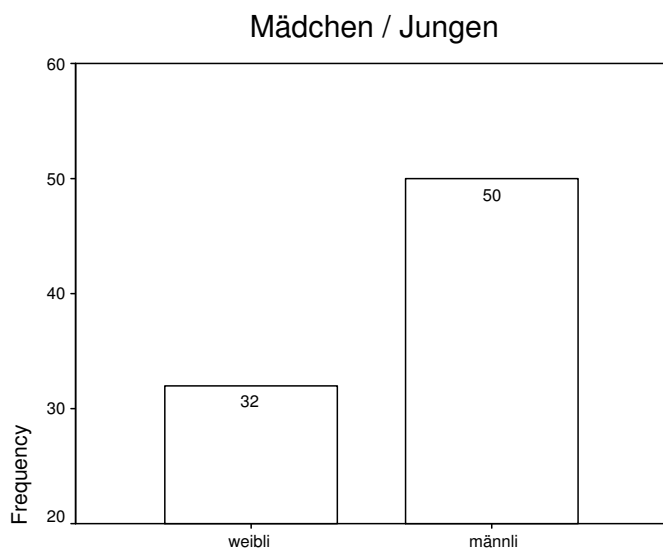


Abb. Jungen / Mädchen

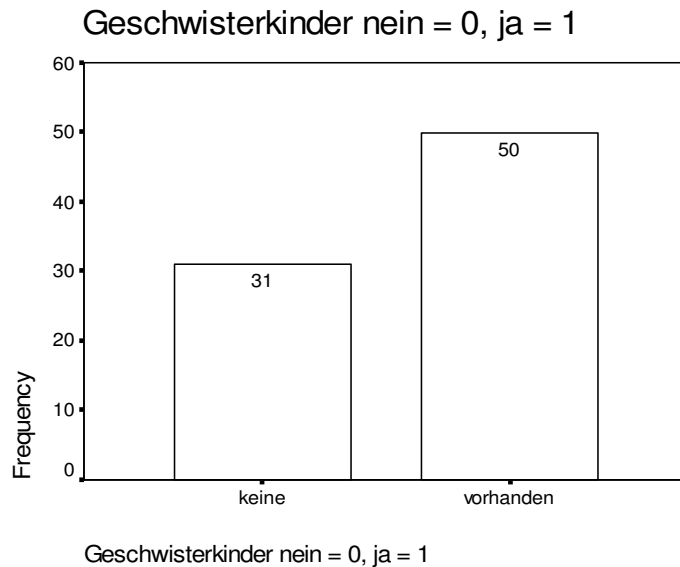


Abb. Geschwisterkinder

Familiensituation		Frequency
Valid	alleinerziehend	16
	verheiratet / mit Partner	64
	Total	80
Missing	System	2
Total		82

Abb. Familienstand/-situation

Die Daten zum Familienstand sollen hier nur der Vollständigkeit halber beschreibend erwähnt werden und sind nicht weiter zu kommentieren und auszuwerten.

Eine Übersicht über die Berufe der Eltern zeigt die Vielfalt der Elternschaft bezüglich der konkret ausgeübten Berufe. Es ist uns bewusst, dass diese Übersicht in keiner Weise repräsentativ ist, aber um die mikrosystemische Ebene dem Leser detailliert zu zeigen, ist diese Aufzählung vorgenommen und im Anhang dargestellt worden. Zum einen werden die Eltern als Befragungspartner dadurch auf eine gewisse Weise transparenter, zum anderen wird deutlich, wer die Kooperationspartner der Kindertagesstätte, d.h. der Erzieherinnen und anderen Mitarbeiterinnen waren.

Wer beantwortet die Interviewfragen					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mutter	77	93,9	93,9	93,9
	Vater	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Abb. Beantwortung der Fragen durch Mutter oder Vater

In über 90% aller Fälle übernahmen die Mütter die Aufgabe sich zu äußern und die Situation einzuschätzen.

Gesamtverweildauer im Kindergarten

Bis 1 Jahr	21
Bis 2 Jahre	35
Bis 3 Jahre	21
länger	5
Total	80
Fehlende Angabe	2

Abb. Übersicht der Verweildauer im Kindergarten

Die meisten Kinder waren, so wie es dem Abschnitt eines Kindergartenjahres (deckungsgleich mit den Schuljahren) entspricht 1, 2 oder 3 Jahre in der Kindertagesstätte, allerdings gab es auch vergleichsweise viele Quereinsteiger, für die es ermöglicht wurde, noch während des laufenden Kindergartenjahres zu kommen, weil ganz gravierende Gründe vorlagen. Für diese Kinder wurden Plätze für eine dringliche Aufnahme aus gegebenem Anlass frei gehalten. Anlass war die mangelnde Kompatibilität mit durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen Kindertagesstätten

Elternzufriedenheit mit der Kindertagesstätte

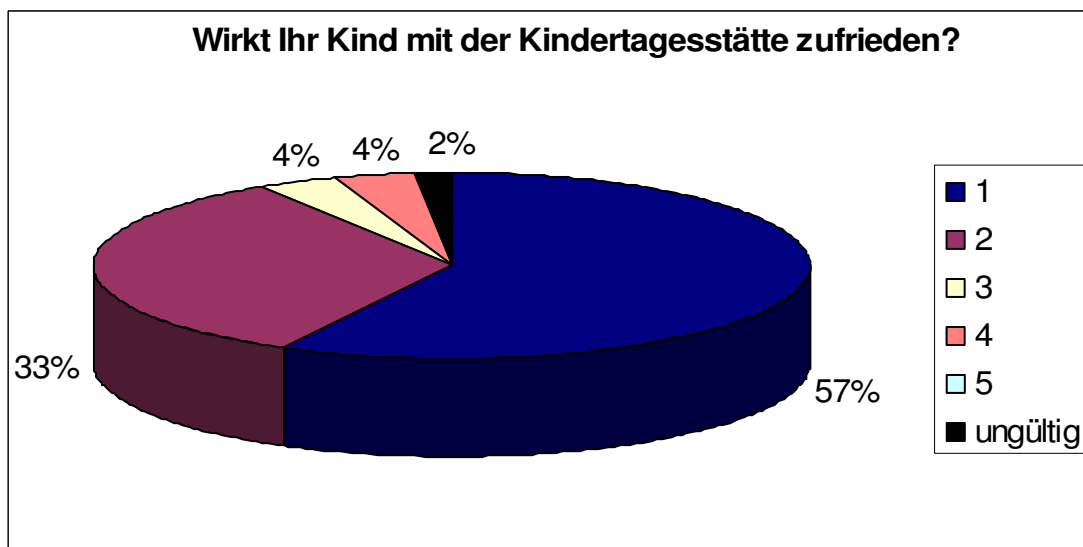
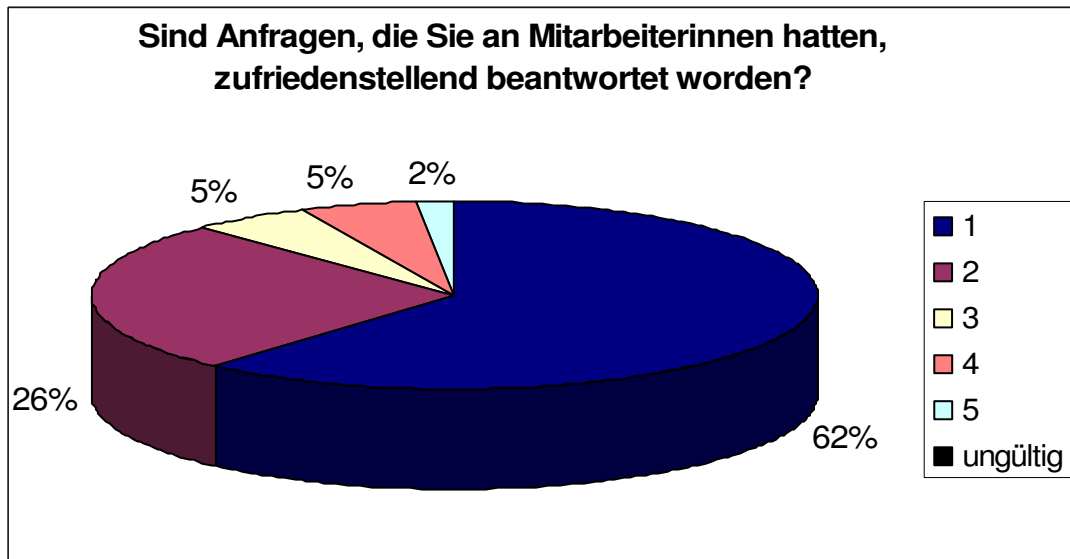
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	gering	6	7,3	7,4	7,4
	mittel	24	29,3	29,6	37,0
	groß	51	62,2	63,0	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	System	1	1,2		
Total		82	100,0		

Abb. Zufriedenheit mit dem Kindergarten aus Sicht der Ehemaligen

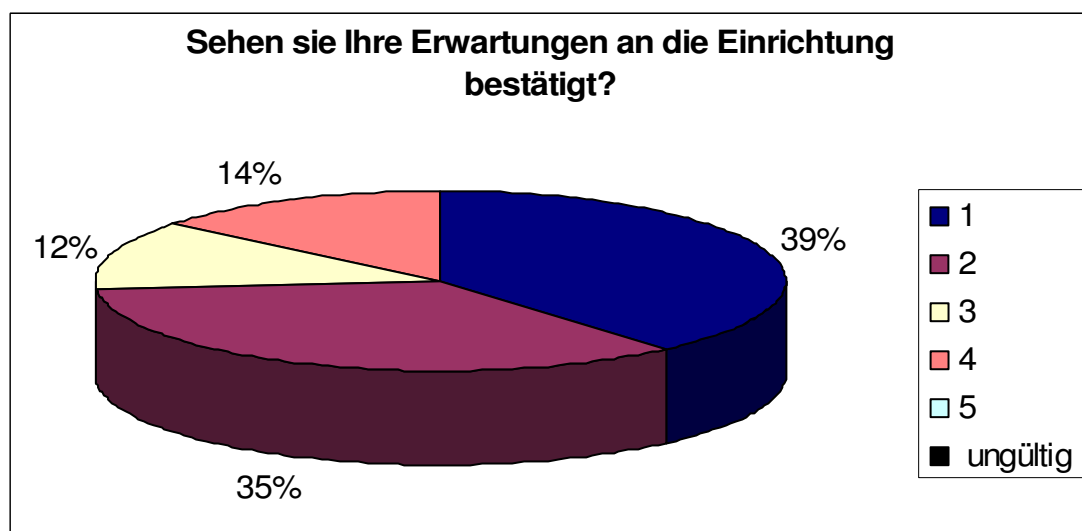
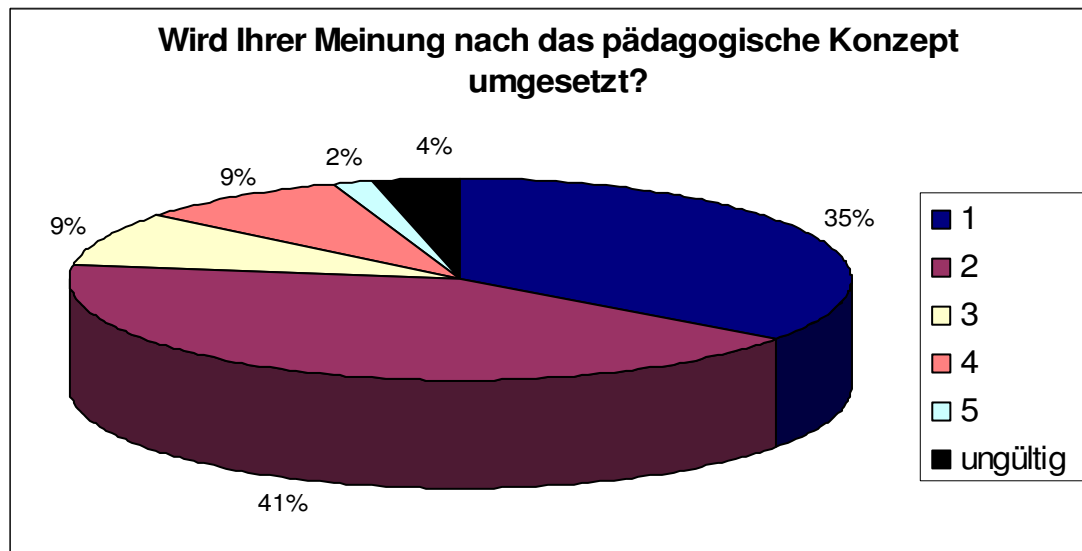
Gleichzeitig haben wir die Eltern, deren Kinder sich aktuell in der Betreuung der Kindertagesstätte befinden nach ihrer Zufriedenheit zu verschiedenen Bereichen im Kindergarten gefragt, und konnten so vergleichen. Wir wollten vor allem wissen, ob zum aktuellen Zeitpunkt nach der sozialen Erwünschtheit geantwortet wurde bzw., ob die Eltern einen gewissen Druck fühlen, die Arbeit der Kindertagesstätte positiver zu beantworten, solange ihre Kinder hier betreut werden.

Die beiden Vorgehensweisen, einmal in der Rückschau nach der Zufriedenheit mit der Kinderbetreuung im Kindergarten zu fragen und andererseits, die Eltern, die jetzt ihre Kinder in der Betreuung haben zu befragen lässt sich nicht statistisch erfassen und vergleichen, es ergeben sich hier nur Hinweise. Aus dieser subjektiven Einschätzung lassen sich nur Anregungen und Denkanstöße für die praktische Arbeit entnehmen, die eine Kooperation zwischen Eltern und Erzieherinnen vertiefen.

Uns erscheint die Interpretation schlüssig, dass die Eltern, nachdem sie vor mehreren Jahren mit ihren Kindern aus der Betreuung ausgeschieden sind, deutlich mehr Distanz zu den Mitarbeiterinnen haben und die Kindergartenzeit durchaus kritischer sehen als die Eltern, deren Kinder noch in der Betreuung sind. Wahrscheinlich wird doch eher nach der sozialen Erwünschtheit geantwortet und es werden negative Auswirkungen bei zu kritischer Haltung gefürchtet.



Die Eltern geben überwiegend ihrer Zufriedenheit in der Kooperation mit den Erzieherinnen zum Ausdruck und sie schätzen vor allem auch die Zufriedenheit ihrer Kinder sehr hoch ein.



- 1 = ja, trifft völlig zu
 2 = ja, trifft zu, aber nicht vollständig
 3 = ich kann mich nicht entscheiden
 4 = nein, trifft eher nicht zu
 5 = nein, trifft überhaupt nicht zu

Die Elterneinschätzung zur Umsetzung des Konzeptes der sozialintegrativen Betreuung von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen und auch das Einlösen ihrer Erwartungen an unsere Arbeit sehen die Eltern etwas kritischer. Insgesamt bleibt die Gesamtbeurteilung noch sehr positiv. Dennoch bleibt zu fragen, wann und wodurch der Bruch in der Beurteilung der Eltern zwischen den als positiv erlebten Erfahrungen mit dem Kindergarten und den deutlich wesentlicher negativeren Einschätzungen mit der schulischen Betreuung ihrer Kinder entsteht. Um hier weitere Aufklärung zu erhalten, haben wir die Kernaussagen der Eltern, die wir im Abschluss des Interviews von den Eltern erhalten haben, zum Ende des Kapitels noch einmal zusammengestellt und entsprechend ausgewertet.

Name der ersten Grundschule		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,2	1,2	1,2
	Freie Ev. GS	3	3,6	3,6	8,6
	GS Edemissen	1	1,2	1,2	6,1
	GS Altwarmbüchen	1	1,2	1,2	7,3
	GS Am Sandberge	1	1,2	1,2	8,5
	GS Beuthener Straße	56	68,3	68,3	76,8
	GS Bonifatius	2	2,4	2,4	79,3
	GS Bonner Straße	2	2,4	2,4	81,7
	GS Gleidingen	1	1,2	1,2	82,9
	GS Grimsehlweg	1	1,2	1,2	84,1
	GS Kästnerschule	1	1,2	1,2	85,4
	GS Mauritius,Hildesh	1	1,2	1,2	86,6
	GS Metastraße	2	2,4	2,4	89,0
	GS Mühlenberg/Misbur	1	1,2	1,2	90,2
	GS OT Lohnde	1	1,2	1,2	91,5
	GS Siebenstücken	2	2,4	2,4	93,9
	Hans-Georg-Karg GS	2	2,4	2,4	96,3
	IGS Roderbruch	1	1,2	1,2	97,6
	Privatschule/Berlin	1	1,2	1,2	98,8
	Waldorfschule Maschs	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Abb. Übersicht der Schulen, in die die Kinder eingeschult wurden

Elternzufriedenheit: Kooperation Kiga - Eltern - Schulübergang					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	unzufrieden	14	17,1	17,7	17,7
	zufrieden	65	79,3	82,3	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Missing	System	3	3,7		
Total		82	100,0		

Abb. Zufriedenheit der Eltern zur Kooperation Kita - Schule

Überspringen einer Klasse

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keine Klasse übersprungen	65	79,3	83,3	83,3
	eine Klasse übersprungen	13	15,9	16,7	100,0
	Total	78	95,1	100,0	
Missing	System	4	4,9		
Total		82	100,0		

Abb. Anzahl der Springer/Nichtspringer unter den ehemaligen Kindergartenkindern

Erfolgreiches Springen ja/nein aus Sicht der Eltern

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nein	2	2,4	15,4	15,4
	ja	11	13,4	84,6	100,0
	Total	13	15,9	100,0	
Total		82	100,0		

Abb. Beurteilungen der Eltern zum erfolgreichen/nicht erfolgreichen Springen

Schulwechsel innerhalb der Grundschulzeit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nein	58	70,7	72,5	72,5
	ja	19	23,2	23,8	96,3
	mehrere	3	3,7	3,8	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	System	2	2,4		
Total		82	100,0		

Abb. Schulwechsel während der Grundschulzeit

Sowohl der Schulwechsel, der ein häufig auftretendes Ereignis darstellt, sowie das Überspringen von Klassen sind eindeutige Anzeichen dafür, dass spezielle Förderung für die Kinder in der jeweiligen Schule oder dem jeweiligen Klassenverband, in dem sie sich zum Zeitpunkt von Wechsel und Sprung befunden haben, nicht stattfindet. Auf eine, wie auch immer sich darstellende Art und Weise muss die Förderung sich als defizitär erwiesen haben, so dass man sich zur Ergreifung anderer Maßnahmen gezwungen sah.

Zu den Besonderheiten des Klassenüberspringens haben wir uns auch im Rahmen der Nachuntersuchungen der Testkinder ausführlich geäußert. (Teil III, Kap. 2)

Einbindung in die Klassengemeinschaft aus Sicht der Eltern

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keine Zustimmung	29	35,4	37,2	37,2
	Zustimmung erfolgt	49	59,8	62,8	100,0
	Total	78	95,1	100,0	
Missing	System	4	4,9		
Total		82	100,0		

Abb. Wie gut sind die Kinder in die Klassengemeinschaft integriert?

Eine auffallend große Anzahl von Kindern ist aus Sicht ihrer Eltern nicht gut in die Klassengemeinschaft integriert, wobei hier keine Unterscheidung vorgenommen wurde, ob diese mangelnde Integration vom Kind oder der Klassengemeinschaft ausgeht. Genauso kritisch sehen die Eltern die Beziehung zum Lehrer, die ebenfalls ohne weitere Angaben von Gründen von den Eltern in einem Viertel der Fälle als nicht erfreulich bezeichnet wird.

Beziehung Lehrerschaft - Kind aus Elternsicht

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht erfreulich	21	25,6	26,6	26,6
	erfreulich	58	70,7	73,4	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Missing	System	3	3,7		
Total		82	100,0		

Abb. Wie gut sind die Beziehungen zwischen Lehrern und Kindern

Beurteilung der aktuelle Schulleistung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr gut	27	32,9	33,3	33,3
	gut	36	43,9	44,4	77,8
	zufriedenstellend	9	11,0	11,1	88,9
	ausreichend	8	9,8	9,9	98,8
	nicht ausreichend	1	1,2	1,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	System	1	1,2		
Total		82	100,0		

Abb. Beurteilung der Eltern zur Zufriedenheit mit den aktuellen Schulleistungen ihrer Kinder

Nur in 9 Fällen beurteilen die Eltern die Leistungen ihrer Kinder nicht mehr als zufrieden stellend; die meisten Eltern schätzen die aktuellen Schulleistungen ihrer Kinder als gut oder sehr gut ein. Festgehalten werden soll an dieser Stelle, dass die Kinder sehr gute, weit überdurchschnittliche Schulleistungen erbringen.

In der Tendenz liegen viele soziale Probleme in Bezug auf die Schule vor, die aus der Sicht der Eltern von den Kindern allerdings auch gut bewältigt werden.

Zufriedenheit mit der häuslichen Atmosphäre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	unzufrieden	4	4,9	5,3	5,3
	zufrieden	72	87,8	94,7	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Missing	System	6	7,3		
Total		82	100,0		

Abb. Elternbeurteilung der familiären Situation

Ihre Zufriedenheit beziehen die Familien dabei wohl entscheidend aus ihrer familiären Situation, die für sie und die Kinder von entscheidendem Einfluss auf ihre Lebenssituation und damit –zufriedenheit ist.

Die Befragung der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder zu den Interessen und Neigungen, die sie für wesentliche außerschulische Beschäftigungen ihrer Kinder halten, unterstreicht die Aussage zur Bedeutung der familiären Sphäre. Wie aus der nachfolgenden Aufzählung ersichtlich finden die Kinder erst in ihrer Freizeit die Freiheit zur Vertiefung ihrer Talente und Neigungen.

Die Interessen lassen sich nach vier größeren Bereichen unterteilen:

Sport

Schwimmen, Fußball, Kunstturnen, Tennis, Tischtennis, Voltigieren, Trampolin, Reiten, Cheerleading, Hockey, Kampfsport, Angeln, Handball, HipHop, Karate, Fliegen, Ballett, Tanz, Schach

Musik

Klavier, Akkordeon, Blockflöte, Perkussion, Flöte, Keyboard

Wissenschaft und Technik

Naturwissenschaften, Techniken, Konstruktion, Geologie, Paläontologie, Geschichte, Religion, Astronomie, Biologie, Zoologie, Mathematik, Physik, Experimentieren, Computer, Play-Station, Game-Boy, Feuerwehr

Kunst/Kultur

Theater, Literatur, Lesen, Malen, Schreiben, Kunst, Zeichnen, Schnitzen, Basteln, Griechisch

Zufriedenheit mit der aktuellen Situation im Ganzen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	unzufrieden	15	18,3	18,5	18,5
	zufrieden	66	80,5	81,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	System	1	1,2		
Total		82	100,0		

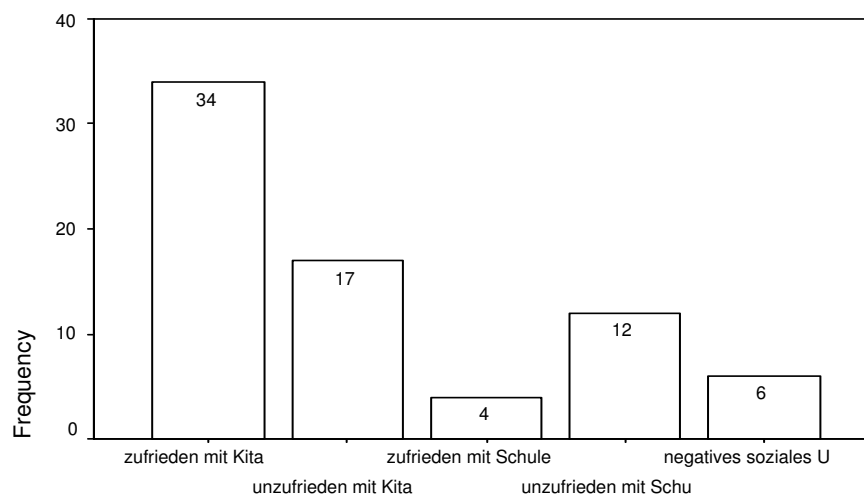
Abb. Elternbeurteilungen zur aktuellen Situation des Kindes insgesamt

Bewertung von Kindergarten Schule und Umfeld

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	zufrieden mit Kita	34	41,5	46,6	46,6
	unzufrieden mit Kita	17	20,7	23,3	69,9
	zufrieden mit Schule	4	4,9	5,5	75,3
	unzufrieden mit Schule	12	14,6	16,4	91,8
	negatives soziales Umfeld	6	7,3	8,2	100,0
	Total	73	89,0	100,0	
Missing	System	9	11,0		
Total		82	100,0		

Trotz der Unzufriedenheit der Eltern mit Kindergarten (17 negative Äußerungen) und der Schule (12 negative Äußerungen) sind mit der aktuellen Situation ihrer Kinder insgesamt 66 Eltern zufrieden.

Bewertung von Kindergarten Schule und Umfeld



Bewertung von Kindergarten Schule und Umfeld

Vor die Entscheidung gestellt, welche institutionelle Betreuung, nämlich Schule oder Kindergarten, die Eltern zufriedener stimmte, ergab sich als eindeutiges Ergebnis eine positive Aussage zugunsten der Institution Kindergarten.

Hier beginnt die diffizile Diskussion ob sich Begriffe wie Elternzufriedenheit, Betreuungsqualität oder Erziehungsziele letztlich wirklich sauber empirisch messen lassen. Diese Diskussion stellen wir in dieser Arbeit zurück. Dennoch lässt die Auswertung und Interpretation allgemeiner Aussagen zum Abschluss der Interviews in Kernsätzen der Eltern bestimmte Schlüsse, wie wir sie am Ende des Kapitels vorstellen, zu.

Freunde, die nicht über Schule gewonnen wurden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keine	8	9,8	10,3	10,3
	wenig	58	70,7	74,4	84,6
	viele	12	14,6	15,4	100,0
	Total	78	95,1	100,0	
Missing	System	4	4,9		
Total		82	100,0		

Abb. Beziehungen zu den Mitschülern

Wie bei anderen Kindern auch, nimmt die Schule eine wichtige Funktion im sozialen Gefüge ein; die Kinder gewinnen ihre Freunde hauptsächlich aus dem Schulalltag.

Hier muss speziell auf die Situation hingewiesen werden, dass sich die Kinder aus dieser Befragung bereits im Kindergarten kannten und gemeinsam eingeschult wurden, da die meisten Kinder an dem Schulversuch zur sozialintegrativen Förderung Hochbegabter teilnahmen.

3.2. Akzeptanz durch Gleichaltrige

Welche Bedeutung haben Gleichaltrige gerade in der Entwicklung jüngerer Kinder?

Was bedeuten den hochbegabten Kindern die Peers in ihrer Kindergruppe?

Suchen und beschäftigen sich hochbegabte Kinder gezielt mit gleich befähigten Kindern?

Zu diesen Fragen einige Ausgangsüberlegungen.

Es sollte zunächst betrachtet werden, welche Bedeutung die hohe Begabung für ein Kind aus der Sicht Unbeteiligter haben kann.

Das Kind hat Vorteile durch seine besonderen Fähigkeiten. (Harmonie oder Konvergenz-Hypothese)

Dazu Terman (1925):

"Kinder mit einem IQ über 140 sind als Gruppe nicht durch intellektuelle Einseitigkeit, emotionale Instabilität, fehlende soziale Anpassungsfähigkeit oder andere Arten von Fehlanpassungen der Persönlichkeit gekennzeichnet. In der Tat sind diese Kinder in nahezu jedem Persönlichkeits- oder Charakterzug im Mittel besser angepasst, als die Population normaler Schüler. Was Einschätzungen der sozialen Intelligenz, der sozialen Interessen und Spielaktivitäten anbetrifft, sind hochbegabte Kinder als Gruppe entweder normal oder überlegen." (Terman 1925. S. 473)

Andere Autoren sehen dies genau gegenteilig, sie bilden eine Disharmonie oder Divergenz-Hypothese, nach der hochbegabte Kinder unter defizitären Peer-Beziehungen zu leiden hätten. Manaster & Powell (1983) glauben, das hochbegabte Jugendliche durch ihre Andersartigkeit oder den ihnen zugeschriebenen andersartigen Persönlichkeitsmerkmalen entweder von den anderen Jugendlichen nicht akzeptiert, oder sie finden selbst auch bei den anderen keine Werte und Interessen, um derer willen sie sich an die anderen Jugendlichen anpassen wollten. Ähnlich die Befunde von Gross (vgl. Gross 1989, 1998) der festgestellt hat, das es hochbegabten Jugendlichen an entwicklungsgleichen Peers mangelt, die ihre Interessen teilen und auf dem gleichen, hohen geistigen Niveau denken.

Wenden wir uns kurz den etwas älteren Kindern, d.h. denen im Schulalter zu, denn nur für dieses Alter gibt es Aussagen zur Peer-Beziehung zwischen hochbegabten und normal begabten Schülern, um anschließend daraus Schlüsse für Kinder im Vorschulalter zu ziehen, beziehungsweise unser Anliegen der Prävention wieder aufzugreifen.

Im Allgemeinen können Schüler durchaus Anerkennung der Gleichaltrigen erlangen und gleichzeitig hohe Leistungen bringen, es scheint aber für Hochbegabte ein Konflikt zu entstehen zwischen dem Streben nach herausragender Leistungen oder der persönlichen Wertschätzung durch die Mitschüler. Der Schüler der exzellentes leistet, riskierte es, als "Professor, Streber, Eierkopf" bezeichnet zu werden, weil er sich von den Gleichaltrigen intellektuell entfernt hat. (vgl. Gross 1989 ebenda)

Das Phänomen des sozialen Stigmas beschreiben Brown und Steinberg (1990) nachdem sie amerikanische Schüler untersucht haben. Sie gehen davon aus,

"[...] daß das crowd-Etikett *brain* (Schüler, die exzellente Schulleistungen zeigen und sich in schulischen Aktivitäten engagieren) die Gefahr einer sozialen Abwertung berge. So unterscheiden Schüler... zwischen okay brains (die nicht abgelehnt werden) und hardcore brains. Letztere entsprechen dem Typ des Außenseiters (nerd oder loner) der zwar intelligent, aber sozial ungeschickt sei und deshalb ausgegrenzt werden." (Schilling 2002. S. 49)

Der intelligente Schüler (das Kind) versucht natürlich den negativen Konsequenzen aus der Stigmatisierung zu entgehen in dem er verschiedene Strategien einsetzt.

"Die in der Literatur beschriebenen Strategien reichen vom Einsatz für Mitschüler (z.B. durch Hilfe bei Hausaufgaben), Engagement und Leistung in anderen Bereichen (Sport) bis zum absichtlichen Versagen oder "Verstecken" der Leistungsfähigkeit [...]. In diesem Sinne begreifen einige Autoren auch Underachievement als Strategie, um die Akzeptanz der Peers zu erlangen." (Schilling 2002. S. 49)

Die Auswertung unserer Befragungsdaten ergab ebenfalls deutlich, dass die hochbegabten Kinder Strategien wählen, um nicht aufzufallen, sie passen sich an und bemühen sich, den Erwartungen der anderen zu entsprechen.

Bei direkten Befragungen jugendlicher Hochbegabter, die allerdings alle als Teilnehmer aus Sonderprogrammen, Talentwettbewerben oder besonderen Schulen stammten, waren die Antworten eindeutig, nur eine geringe Minderheit der befragten

Hochbegabten beklagte sich über eine negative Behandlung durch die Gleichaltrigen. Dass das Etikett "Hochbegabter" durchaus unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich bringt, ist dennoch klar, gerade wenn man in der Frage nach den Gleichaltrigen zwischen Mitschüler oder Freund unterscheiden würde.

So ist auch in diesem Zusammenhang zu sehen, dass sich die, von Cross u. a. (1993) befragten jugendlichen Teilnehmer eines Summercamps, insgesamt ca. 1550 TeilnehmerInnen im sozialen Bereich nicht anders, als ihre Peers einschätzten. In intellektueller Hinsicht beschrieben sich aber 77% der Jugendlichen als andersartig. Die Ergebnisse solcher ausgewählter Stichproben unterliegen vielen Einflüssen, die dazu führen, sie nicht für repräsentativ halten zu können. Teilnehmer aus Sonderveranstaltungen sind meistens auch wegen ihrer guten Schulleistungen, hohen Leistungsmotivation, auf Lehrervorschlag dabei, hochbegabte Schüler, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, werden eher nicht ausgewählt, so dass wir es bei den Sonderveranstaltungsteilnehmern mit einer selektiven Stichprobe und wahrscheinlich einer positiven sozialen Verhaltensauswahl zu tun haben.

Für jüngere Kinder der 3. Klasse liegt die umfangreiche Untersuchung von Rost & Czeschlik (1994) vor, die einen positiven Zusammenhang zwischen soziometrischer Beliebtheit und allgemeiner Intelligenz feststellten. In dieser Untersuchung ist Popularität positiv mit Intelligenz assoziiert, während Ablehnung mit intellektueller Minderbegabung verbunden wird.

Die im Grundschulalter existierenden Untersuchungen zum Thema Peer-Beziehungen sind recht umfangreich und zeigen alle ein sehr positives Beziehungsbild zwischen Hochbegabten und Gleichaltrigen.⁴⁴ Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere Schilling (2000) von den völlig unkomplizierten Peer-Kontakten berichtet.

Auf die Frage nach dem sozial isolierten Hochbegabten schreibt sie: „Diese Frage kann nach den vorliegenden Befunden klar mit „Nein“ beantwortet werden.“(ebd. S. 414)

Wir möchten an dieser Stelle eine Idee zur Diskussion über Hochbegabte und deren Integration in durchschnittlich strukturierte Gruppen einbringen. Uns erscheint eine unauffällige Integration nicht selten aus der hohen sozialen Kompetenz hochbegabter Kinder zu resultieren, die im gleichen Augenblick eine Verzichtleistung auf die optimale Entfaltung der eigenen Persönlichkeit darstellt. Der Abstand zwischen den hochbegabten und den durchschnittlich begabten Kindern wird oft aus dem Bewusstsein der Andersartigkeit heraus gering gehalten, um das Gemeinschaftsgefühl nicht zu stören.

Unsere Idee wird gestützt durch die Befragung der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder, die eine Vielzahl von Äußerungen ergibt, die darauf schließen lassen, dass es den jetzigen Schulkindern, im Ansatz ähnlich wie den Kindern aus den Beratungen ergeht: sie fühlen sich trotz aller Bemühungen sozial isolierter und leben zurückgezogener.

Auswertung der Kernaussagen der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder

Die Eltern wurden befragt, welche wesentlichen Kommentare sie in der Rückschau auf den Befragungszeitraum den Interviewerinnen noch geben wollten. So entsteht ein Bild der Sachverhalte, die den Eltern nach einer geraumen Zeit der

⁴⁴ vergl. hierzu folgende Literatur: Austin & Draper 1981. Peer relationships of the academically gifted. A Review. Gifted Child Quarterly. 25. S. 129 – 133.

institutionellen Betreuung ihrer Kinder als bedeutsam erschienen. Sie sind im Anhang vollständig aufgeführt, um ein Gesamtbild der Elternstimmungen zum Zeitpunkt der Befragung zu ermöglichen.

Konsensuell erfolgte eine Einigung auf 3 Kategorien:

Kat. 1: Rückblickende Bewertung von Betreuungszentrum und Grundschule im positiven oder negativen Sinn

Kat. 2: Hinweise auf die Notwendigkeit von Spezialeinrichtungen für hochbegabte Kinder

Kat. 3: Hinweise zur Beachtung geschlechtsspezifischer Besonderheiten spezifiziert für Mädchen und Jungen

Aus diesen Kategorien lassen sich folgende zusammenfassende Ergebnisse beschreiben:

Kindergarten und Betreuungszentrum werden als Einheit in der Bewertung der Eltern betrachtet. 33 Nennungen heben den positiven Einfluss dieser Zeit hervor, 12 äußerten einzelne Kritikpunkte. Die Bewertung der Schulzeit fällt in 4 Fällen, es handelt sich wie aus der Übersicht der Grundschulen hervorgeht, überwiegend um die Grundschule Beuthener Str. zu dieser Zeit positiv aus, 22 Äußerungen sind von der Tendenz negativ.

17 Aussagen plädieren für spezielle Maßnahmen zur Förderung hochbegabter Kinder und 6 Eltern weisen darauf hin, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Angebote, die sich spezieller nach ihren geschlechtsspezifischen Bedürfnissen richten, benötigen.

Neben der Übersicht der Sorgen und Auffälligkeiten, wie Eltern sie nennen, kann man an einer anderen Stelle ebenfalls empirisch nachweisen, dass Leistungsbereitschaft und intellektuelles Engagement von Mädchen einer noch mangelnden Wertschätzung unterliegt.

In den Auswertungen der Experteninterviews, den Ergebnissen der Untersuchungen in Teil III Kap. 1 sowie zum Beispiel den Untersuchungen zur Einschätzung von Leistungsstrebem im internationalen Vergleich von Pelkner et al. (2002, 2004) finden sich Anregungen zur weiteren Auseinandersetzung mit diesem Thema.

3.3. Fazit

Die Interpretation unseres bisherigen Vorgehens führt uns zu verschiedenen Diskussionspunkten.

1. Im außerfamiliären Bereich löst der Mangel an Beachtung der Nicht-Durchschnittlichkeit bei den Kindern Kompensationsverhalten aus.
2. In Bezug auf dieses Kompensationsverhalten findet eine Problemzuweisung in die Familien hinein statt.
3. Auf die Problemzuweisung gibt es zwei mögliche Haupttendenzen von Reaktionen. Es gibt Familien, die dazu neigen, diese Zuweisungen anzunehmen. Andere wehren den Eigenanteil der Familie am Geschehen ab. Beide Strategien, auch in ihren Mischformen, lassen die betroffenen Kinder in

ihrer Not als Symptomentwickler zu den eigentlichen Leidtragenden werden. Betroffene Kinder sind solche, die sich durch ein multifaktorielles Zusammentreffen ungünstiger Verhältnisse in Schule und Familie in derart begabungsfeindliche Situationen gestellt sehen, dass sie in ihrer Machtlosigkeit, aus der Not heraus Auffälligkeiten entwickeln.

Zwei weitere Stränge des Vorgehens in unserem Vorhaben resultieren aus diesen Überlegungen:

- In dieser Situation brauchen Kinder wie Familien fachkompetenten Beistand, d.h. im Folgenden:
- Um nicht auf der Symptomebene stehen zu bleiben, brauchen wir eine weitere Klärung der dahinter liegenden Ursachen.

Die Interviews mit Experten sollten übergeordnete Hinweise zum weiteren Umfeld (Makrosystem) und die Befragungen von pädagogischem Fachpersonal spezieller auf mikrosystemischer Ebene Auskünfte ergeben.

Dazu beziehen wir gemäß des ökopsychologischen Ansatzes nach Bronfenbrenner (siehe Teil II) hier Vertreter der mikrosystemischen Ebene sowie der exosystemischen Ebene mit ein. Wir erwarteten Aufklärung zu den Konstruktionsfaktoren, die zum vermeintlichen Problemfeld der Hochbegabung bei Kindern beitragen.

4. Befragung von Erzieherinnen zum Umgang mit hochbegabten Kindern

Die Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen und Meinungen der Eltern, von Kinder oder Mitarbeitern sind im pädagogischen Alltag ein wichtiges Instrument zur Entwicklung neuer Angebote oder zu ihrer Modifizierung. Die daraus resultierenden Rückmeldungen sind häufig auch willkommene Inspirationen des eigenen Handelns. Es ist also in erster Linie der persönliche Austausch, das miteinander geführte Gespräch, das hilfreiche Informationen gibt und häufig Veränderungsprozesse bewirkt oder zur Entwicklung eines neuen Projektes führt.

Andererseits wird auch durch die veränderte Einstellung zur Qualitätssicherung im pädagogischen Bereich zunehmend auf andere evaluative Methoden zur Informationsermittlung und -auswertung bezüglich pädagogischer Tätigkeiten zur Entwicklung von neuen Aufgabenbereichen und Abklärung von Fragestellungen zurück gegriffen.

In der Befragung sollen Erkenntnisse und Informationen gewonnen werden zur bestimmten Haltungen der pädagogischen Fachkräfte in unserem Tätigkeitsfeld. Es geht darum, abzuklären, welche Vorstellungen und Meinungen die Erzieherinnen der Einrichtung und die Erzieherinnen des Stadtteils hinsichtlich ihrer Tätigkeit haben, insbesondere unter Berücksichtigung des pädagogischen Themenschwerpunktes - der Betreuung und Begleitung hochbegabter Kinder. Zur besseren Unterscheidung werden wir die Erzieherinnen der Kindertagesstätten mit einem Förderkonzept zur Begleitung hochbegabter Kinder in diesem Abschnitt unserer Arbeit "Spezialistinnen" nennen, bei den anderen Befragten werden wir den allgemeineren Begriff der „Erzieherinnen“ (des Stadtteils) beibehalten.

Diese Befragung, soll dazu beigetragen, ein Meinungsbild zu erstellen, dass die Vorstellungen aus dem Bereich der reinen Vermutungen heraus zuholt und erste belegbare Einstellungen für unser weiteres Vorgehen zur Verfügung stellen. Diese Daten werden beschreibend aufgearbeitet, wohl wissend, dass die Datenbasis viel zu gering ist, um generell gültige Aussagen z.B. zur Einstellung von Erzieherinnen zur Betreuung begabter Kinder abzuleiten. Dennoch hoffen wir mit der Zusammenfassung der Aussagen der Erzieherinnen erste Anregungen zu unseren Fragen zu bekommen, so auch, in welche Richtung wir uns entweder weiterentwickeln beziehungsweise verändern müssen

4.1. Zur Fragebogenkonstruktion

Die Befragung der Erzieherinnen soll dazu dienen, genauere Kenntnisse darüber, welches Maß an Wissen zur Förderung hochbegabter Kinder und der Arbeit der Einrichtung im unmittelbaren Umfeld, also im angrenzenden Stadtteil vorhanden ist, zu sammeln. Es handelt sich um ein stark subjektiv gefärbtes Verfahren, da die Befragten nur über das urteilen können, was sie selbst wahrnehmen und letztlich auch, was sie über ihre Sichtweise mitteilen möchten. Es ist die Absicht dieser Befragung einen allgemeinen Überblick zu den Meinungen, Einstellungen und subjektive Haltungen von Erzieherinnen zusammen zu tragen.

Zur Befragung wurden die Mitarbeiterinnen von Kindertagesstätten und des Schulkindergartens im Stadtteil, sowie getrennt von diesen, die Erzieherinnen der Einrichtung in der in sozial-integrativer Weise seit einigen Jahren hochbegabte Kinder gefördert werden, ausgewählt. Es sollte damit ein Zusammenhang zwischen räumlicher Nähe, aber auch Stimmungslage vor Ort, oder Betroffenheit durch

Wechsel der Kinder aus der eigenen Kindertagesstätte in die Kindertagesstätte mit Hochbegabtenförderung erfasst werden.

Zu Formulierung der Items wurden allgemeine statements ausgewählt, die die persönlichen Meinungen der Befragten deutlicher zum Ausdruck kommen lassen als die Frageform. Es wurden mehrstufige Antwortmöglichkeiten angeboten, um auch feinere Unterschiede in den Einstellungen erfassen zu können. Die statements wurden einfach, kurz und prägnant formuliert, damit sie leicht verstanden wurden und bei der Auswertung keine Fehlinterpretationen entstanden. Für jedes statement wurde ein eindeutiger Inhalt formuliert, der nicht mit einer Begründung für diese Aussage verknüpft wurde. Denn schon eine Aussage wie z.B.: Ich bin bereit, mich für Hochbegabte zu engagieren, weil ich mich für die wirtschaftliche Zukunft verantwortlich fühle – kann in Teil 1 durchaus mit Zustimmung beantwortet werden und in Teil 2 nicht zutreffend für den Beantwortenden sein.

Aufgrund der Komplexität von Verneinungen wurde darauf verzichtet, denn Negationen führen eventuell zu Schwierigkeiten im Verständnis, sie erfassen eher die kognitiven Fähigkeiten als die Einstellung des Befragten zum Thema.

Bei der Konstruktion der einzelnen Items ist Wert gelegt worden darauf, dass es

- eindeutig interpretierbar ist.
- Keine Extremformulierungen vorliegen, damit die Bewertungsskala voll ausgenutzt werden kann.
- Von jedem Befragten auch zu beantworten ist.
- Unabhängig von den anderen Items verstanden werden kann.
- Eine ausgewogene Anzahl an negativen und positiven Items vorliegt,
- Eine Zufallsreihenfolge existiert und
- Es zu Beginn einige einfachere Items zum warming-up gibt.

Die Fragebogenkonstruktion erfolgte in Anlehnung an die gängigen Vorgaben von Atteslander (1995).

Bei der Gesamtkonstruktion wurde darauf geachtet, dass die Daten anonym erhoben werden können. Die Übersichtlichkeit des Fragebogen sollte durch die Trennung des Adressatenteil und der eigentlichen statements, sowie einer guten optischen Gliederung gewährleistet. Der Fragebogen konnte bei durchschnittlicher Bearbeitungsgeschwindigkeit in ca.10 Min. beantwortet werden.

Die Arbeit der Einrichtung zur Hochbegabtenförderung wirkt sich im Stadtteil positiv aus, "Stadtteil"-Erzieherinnen haben Kenntnisse über die Arbeitsschwerpunkte der Einrichtung und zum Thema der Förderung hochbegabter Kinder.

In der Fragebogenkonstruktion für die Spezialistinnen ist parallel vorgegangen worden, allerdings sind auch Fragen gestellt worden, die deutlich konkreter die persönliche pädagogische Arbeit der Erzieherinnen in der Einrichtung betreffen. Wir erwarten, dass wir durch die Auswertung auch vergleichende Aufschlüsse über die beiden Mitarbeitergruppierungen erhalten werden. (Um die Datenbasis etwas zu verbreitern, sind auch ehemalige Mitarbeiterinnen und die Erzieherinnen einer weiteren Kindertagesstätte, die ebenfalls zum gleichen Träger gehören und die nach der gleichen Konzeption wie die Spezialistinnen in Hannover arbeiten, mit einbezogen worden.

Spezialistinnen der Einrichtung haben eine positive Grundhaltung hochbegabten Kindern gegenüber, fürchten aber Vorurteile oder auch die hohen Erwartungen der Eltern, sie wünschen sich mehr Sicherheit durch Fortbildung usw.

4.2. Die Auswertung

Wie eingangs bereits beschrieben, müssen wir aufgrund des geringen Datenmaterials sehr vorsichtig und vor allem vorläufig interpretieren. Es wurden 31 Erzieherinnen, die sich tatsächlich ausdrücklich mit der Betreuung hochbegabter Kinder in dafür ausgewiesenen Einrichtungen betreuen, befragt. Von diesen 31 Mitarbeiterinnen waren 7 Mitarbeiterinnen bereits wieder aus der Arbeit ausgeschieden (Erziehungsurlaub, Altersgrenze, Anerkennungspraktikantinnen).

Folgende, im Überblick zusammengefasste Ergebnisse, regen zu einem vertiefenden Nachdenken an:

Viele der befragten Erzieherinnen empfinden die Erziehung eines hochbegabten Kindes als anstrengend.

Die eindeutige Mehrheit der Erzieherinnen findet, dass die Eltern hochbegabter Kinder sehr große Erwartungen an sie haben.

Fast alle Erzieherinnen sind der Auffassung, dass hochbegabte Kinder besondere Angebote brauchen.

Die Erzieherinnen sind nicht der Meinung, dass Kinder durch ein Zusatzangebot in der Schule ausreichend gefördert sind.

Die Erzieherinnen fühlen sich nicht überfordert durch die besonders begabten Kinder.

Alle Erzieherinnen sind der Auffassung, normal begabte und hochbegabte Kinder sollten gemeinsam erzogen werden. (Eine Mitarbeiterin findet dies sehr unzutreffend, eventuell hat sie sich beim Ankreuzen geirrt.)

Die Erzieherinnen sind der Ansicht, dass behinderte und hochbegabte Kinder gemeinsam betreut werden können.

Die meisten der Spezialistinnen glauben, dass es viele Vorurteile gegenüber hochbegabten Kindern gibt.

Einige Erzieherinnen haben das Gefühl, sie müssen sich rechtfertigen weil sie für hochbegabte Kinder arbeiten.

Viele Spezialistinnen denken, dass andere Kindertagesstättenmitarbeiter diese Einrichtung zur Förderung hochbegabter Kindergartenkinder, in der sie tätig sind, für eine elitäre Einrichtung halten.

Die meisten Spezialistinnen halten eine Fortbildung zum Thema Hochbegabtenförderung für sich dringend erforderlich, obwohl sie zum Teil schon seit Jahren mit hochbegabten Kindern arbeiten.

Das hochbegabte Jungen das Gruppengeschehen stark beeinflussen, glauben die meisten Erzieherinnen.

Alle Erzieherinnen glauben, dass alle Kinder einer Gruppe von den hochbegabten Kindern profitieren; die Integration hochbegabter Kinder wird von allen gewünscht. Die Erzieherinnen stellen sich vor, dass hochbegabte Kinder besonders viel Förderung auf dem Gebiet des sozialen Lernens benötigen.

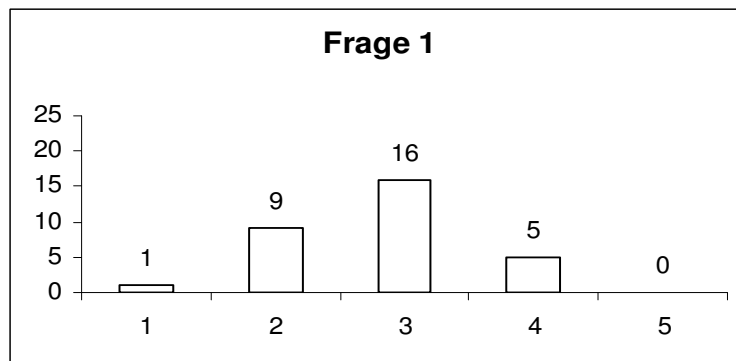
Als erstes haben wir die Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen aus den Spezialeinrichtung zur sozial - integrativen Förderung hochbegabter Kinder an dieser Stelle im Überblick vollständig dargestellt.

Auswertung und Kommentierung der Fragebogenergebnisse der Spezialistinnen

Es konnten bei der Beantwortung der Fragen folgende Bewertungen vorgenommen werden:

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

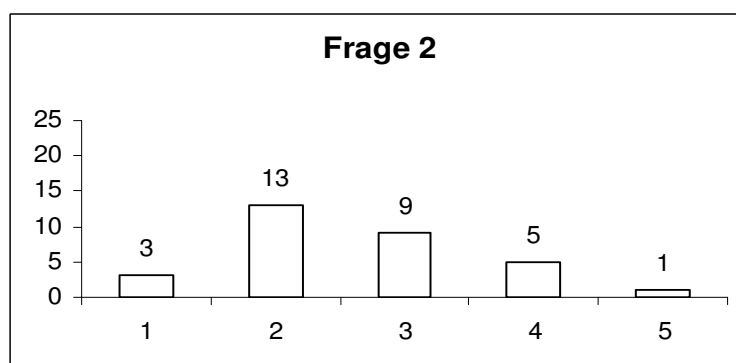
1. Es fällt mir leicht, ein hochbegabtes von einem normal begabten Kind zu unterscheiden.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Obwohl alle befragten Erzieherinnen im beruflichen Alltag täglich mit hochbegabten Kindern arbeiteten, sind sich einige unsicher in ihrer Fähigkeit hochbegabte Kinder in der Praxis zu erkennen.

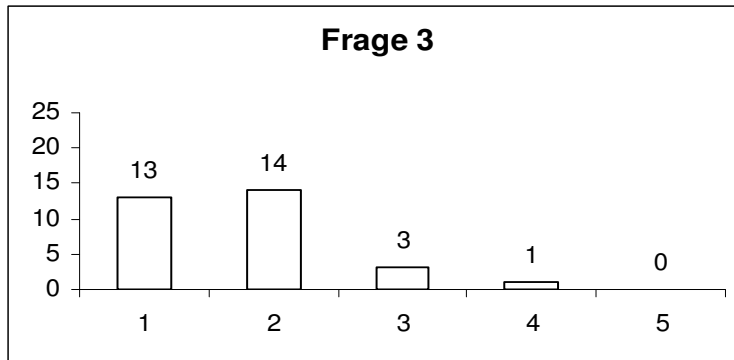
2. Ich finde, dass die Erziehung eines hochbegabten Kindes anstrengend ist.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Viele Erzieherinnen empfinden die Erziehung eines hochbegabten Kindes als Anstrengung, wobei hier mit einer eventuell unzulässigen Unterstellung in der Fragestellung gehandelt wurde, die sogar davon ausgeht, dass die Erzieherinnen die Frage in dem Sinne von „ich empfinde das hochbegabte Kind als anstrengender als das durchschnittlich begabte Kind, beantworten würden.

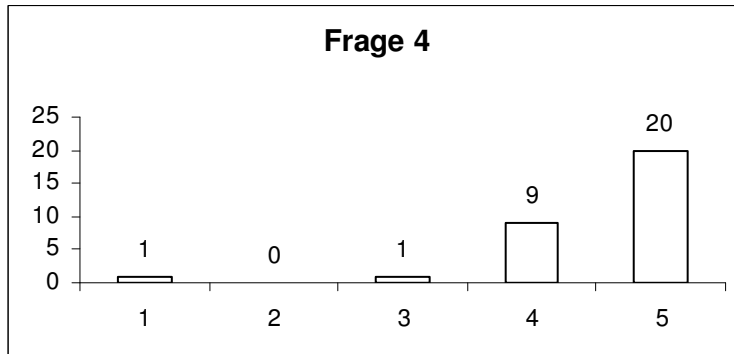
3. Eltern hochbegabter Kinder haben sehr große Erwartungen an die Erzieherinnen.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

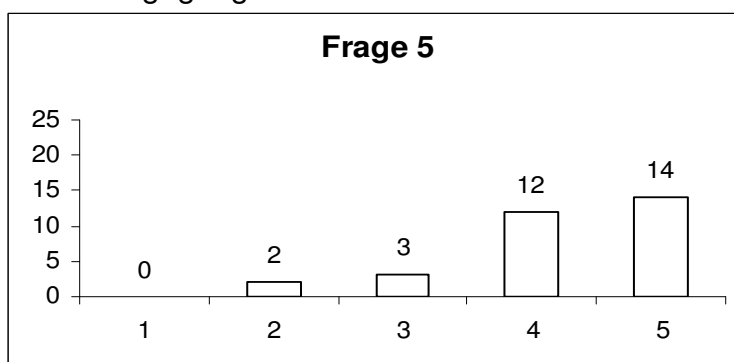
Den Erwartungsdruck durch die Eltern der hochbegabten Kinder empfinden die Erzieherinnen als besonders hoch, diese Einschätzung kann aus der Erfahrung im Umgang mit den Eltern erwachsen sein oder einer allgemeinen Haltung akademisch gebildeten Eltern gegenüber entstehen, hierzu kann zur Information auch die Liste der Berufe der Eltern ehemaliger Kindergartenkinder eingesehen werden.

4. Ich finde, dass hochbegabte Kinder keine besonderen Angebote brauchen.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

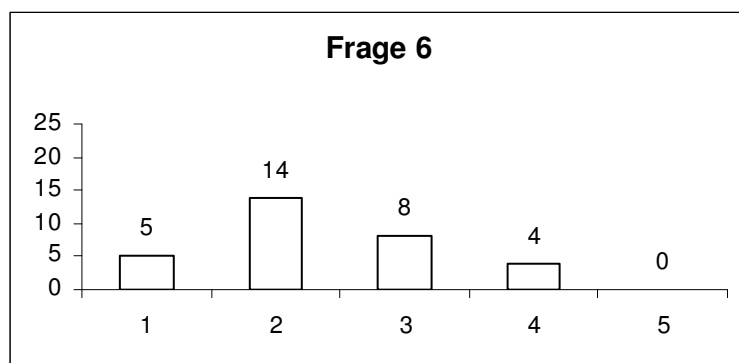
5. Es reicht wenn in der Schule mit einem Zusatzangebot auf die hochbegabten Kinder eingegangen wird.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Die meisten Erzieherinnen finden, dass hochbegabte Kinder spezielle Angebote brauchen, ob sich dies auch auf eine Förderung unter Gleichgesinnten bezieht, kann aus diesen Antworten nicht abgeleitet werden und bedürfen einer Vertiefung. Es muss nach wie vor über die Vor- und Nachteile einer integrativen oder einer separierten Begleitung begabter Kinder nachgedacht werden.

6. Ich beobachte, dass hochbegabte Jungen redengewandter und diskussionsfreudiger als andere Kinder sind.

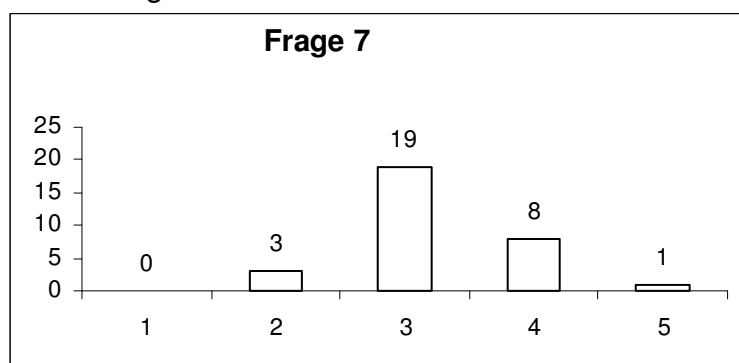


1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Ein Vergleich zwischen geschlechtsspezifischen Unterschieden zwischen hochbegabten Jungen und Mädchen ist nicht ohne weiteres erkennbar, eine Tendenz lässt sich eventuell durch die Betrachtung der Ergebnisse aus der Frage 20 entnehmen:

Mädchen scheinen eher redengewandter, sich verbal auseinandersetzend die Gruppe zu beeinflussen, während Jungen durch ihr Gesamtverhalten Einfluss auf die Gruppe nehmen und diese auch dominieren können.

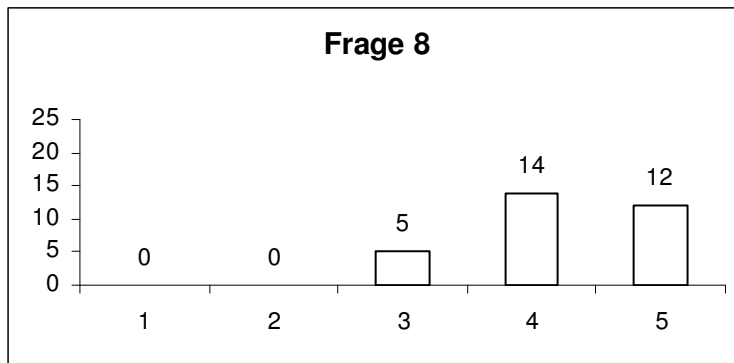
7. Hochbegabte Kinder haben aus meiner Sicht besonders gute Zukunftsaussichten.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

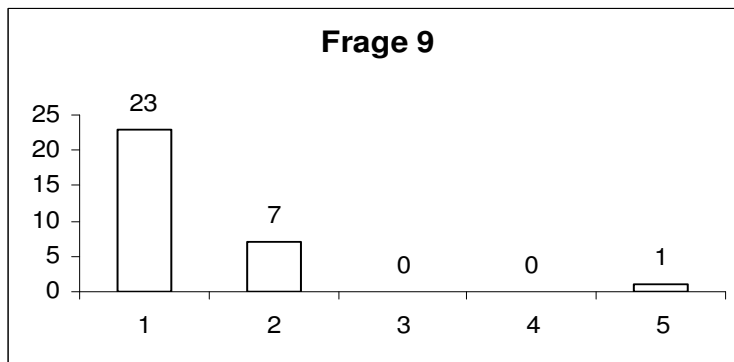
Die Zukunftsperspektiven für die erfolgreiche Entwicklung eines hochbegabten Kindes sehen die Erzieherinnen nicht, beziehungsweise sind da eher skeptisch.

8. Kinder mit besonderen Begabungen überfordern mich im Arbeitsalltag.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

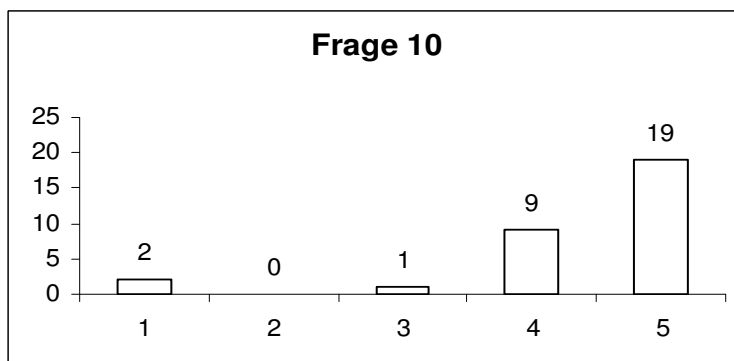
9. Hochbegabte Kinder sollten mit normal begabten Kindern gemeinsam erzogen werden.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

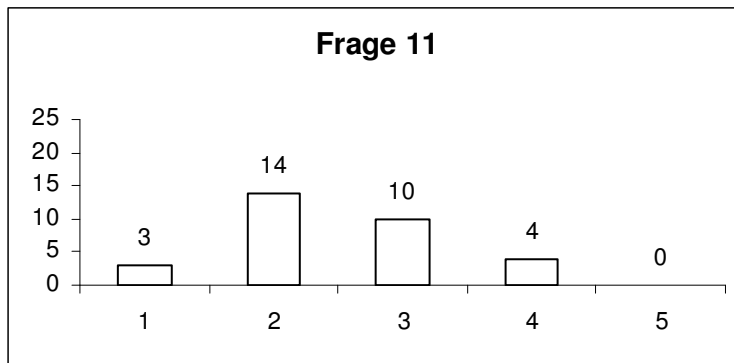
Die Erzieherinnen der Kindertagesstätte sind aus ihrer alltäglichen Erfahrung im Erleben der durchschnittlich begabten und der hochbegabten Kinder sicher, dass eine gemeinsame Erziehung das sinnvollste sei. Ebenso sicher sind sie sich, auch aus ihrer Praxis, dass die Integration zwischen hochbegabten und behinderten Kindern gelingt. Dies war der gelebte pädagogische Alltag der Kindertagesstätte.

10. Behinderte und hochbegabte Kinder können nicht gemeinsam in einer Gruppe betreut werden.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

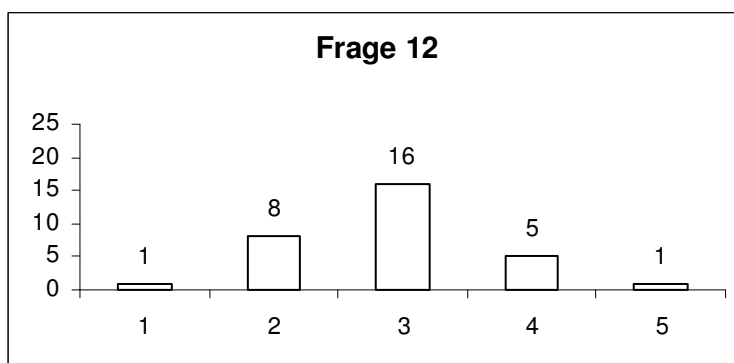
11. Hochbegabte Kinder lernen viel schneller als Normalbegabte.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

In Bezug auf die Lerngeschwindigkeit wurden die Mitarbeiterinnen zu einem Vergleich aufgefordert, die Erzieherinnen waren hier überwiegend der Meinung, dass die hochbegabten Kinder tatsächlich viel schneller lernen, als die Gleichaltrigen.

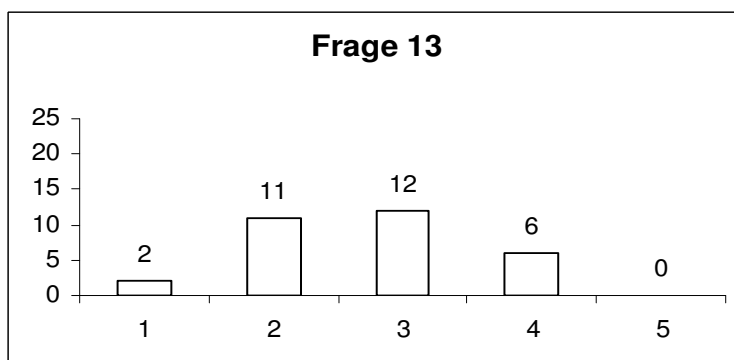
12. Hochbegabte Mädchen beeinflussen das Gruppengeschehen stärker als andere Kinder.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

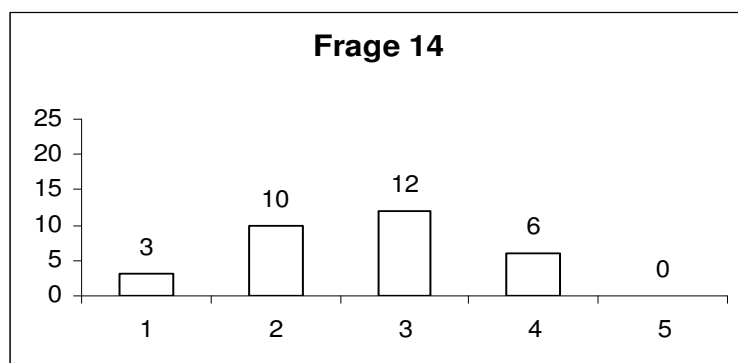
Die Zustimmung zur dieser Frage wurde von den individuellen Erlebnissen mit dem jeweiligen hochbegabten Mädchen geprägt und lässt weniger auf verallgemeinerbare Aussagen schließen, denn tatsächlich wurden im abgefragten Zeitraum wenig Mädchen betreut. (vgl. Verteilung von Jungen/Mädchen bei der Ehemaligenbefragung)

13. Mein Wissen über den Umgang mit hochbegabten Kindern ist auf dem neuesten Stand.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

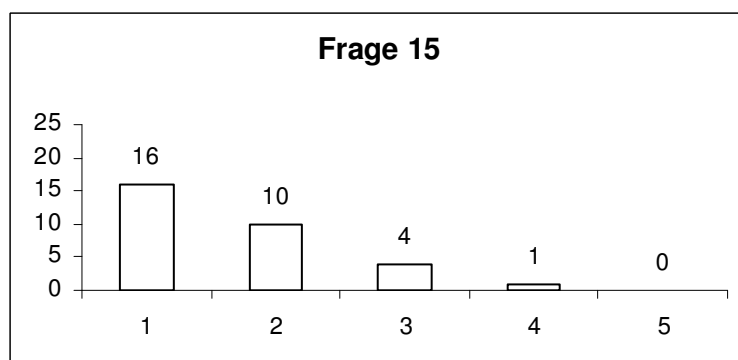
14. Das Jugenddorf ist im Stadtteil akzeptiert.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

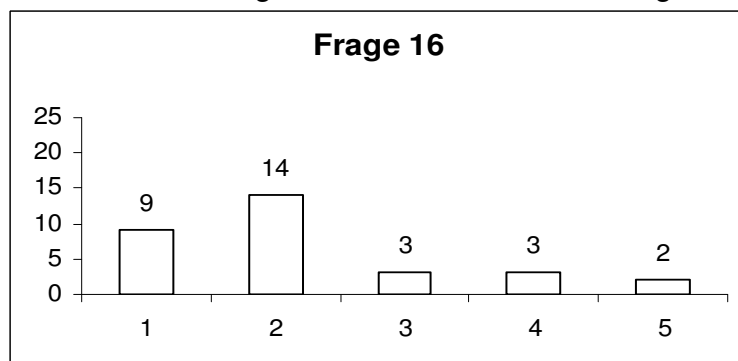
Während die Erzieherinnen fanden, das sie selbst gut informiert über den erzieherischen Umgang mit hochbegabten Kindern sein, beurteilten sie die Vorurteile gegenüber den Kindern als sehr groß.

15. In der Bevölkerung gibt es noch viele Vorurteile gegenüber hochbegabten Kindern.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

16. Ich habe häufig das Gefühl, mich rechtfertigen zu müssen,

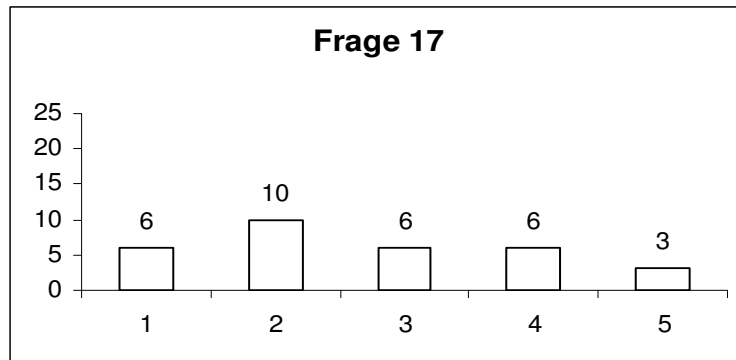


1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Daraus resultiert auch ein Gefühl der Rechtfertigung der eigenen Arbeit mit den hochbegabten Kindern. Andererseits ist der Eindruck, die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern würde von der Gesellschaft mehr geschätzt auch nicht durchgängig zu erkennen. Es kann vermutet werden, dass die Beschäftigung in einer Einrichtung für

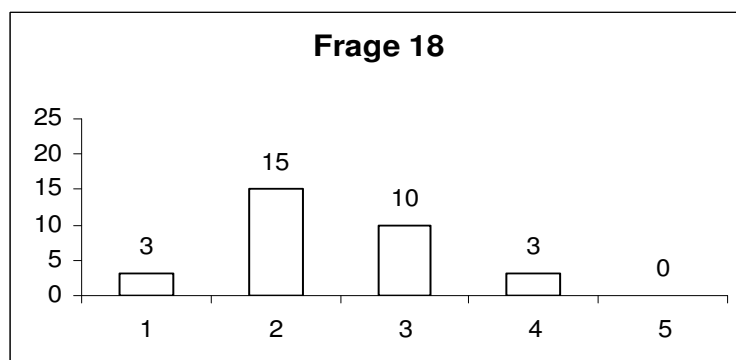
begabtere Kinder auch etwas Positives ausstrahlt. Eventuell ist hier der von den Erzieherinnen empfundene Neidfaktor gegenüber den Kindern auch eine Variante, die positive Komponenten enthält, denn wo Neid ist wird man beneidet, also müssen dort auch Vorteile herrschen.

17. Ich glaube, dass man als ErzieherIn für benachteiligte und behinderte Kinder in der Gesellschaft eher akzeptiert wird.



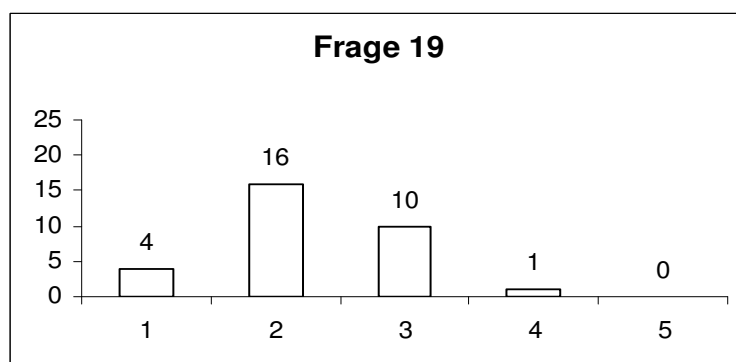
1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

18. Ich spüre, dass Menschen begabten Kindern mit Neid und Missgunst begegnen.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

19. KollegInnen anderer Kitas finden, dass schlechte Bedingungen sie von der Förderung hochbegabter Kinder abhalten.

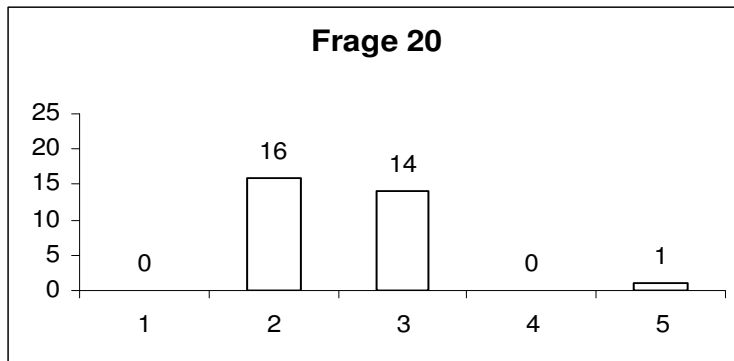


1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Die Erzieherinnen empfinden den oben erwähnten Neidfaktor auch unter den anderen Kolleginnen aus anderen Kindertagesstätten als deutlich vorhanden. Sie schätzen also ihre Arbeitsbedingungen, weil sie sich auch um hochbegabte Kindern kümmern als positiv von den anderen bewertet, ein.

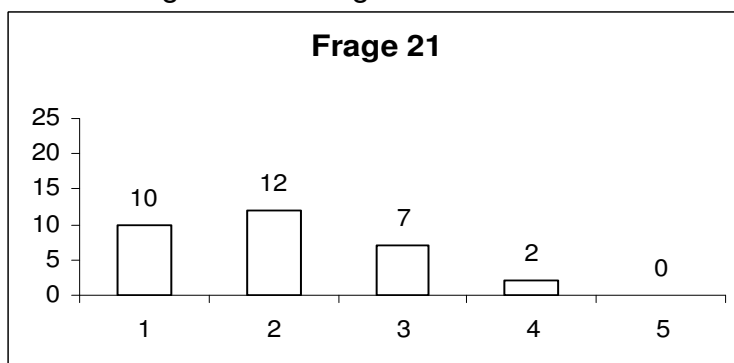
Gleichzeitig kann man bei der Beantwortung der Frage 22 nach der elitären Einrichtung die Tendenz erkennen, dass die Erzieherinnen auch davon ausgehen von den anderen im Stadtteil als in einer „Elitären Einrichtung arbeitende“ beurteilt zu werden.

20. Hochbegabte Mädchen sind redegewandter und diskussionsfreudiger als andere Kinder.



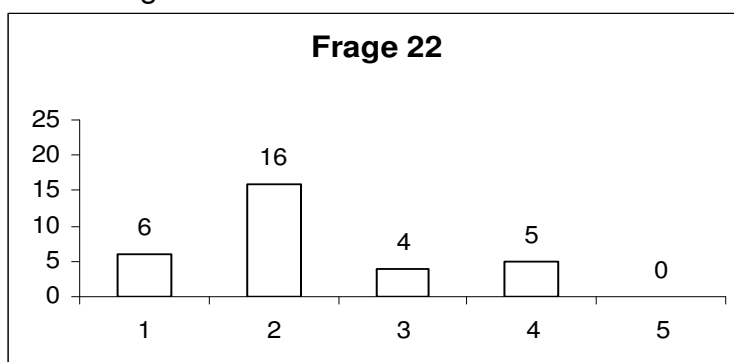
1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

21. Hochbegabte Kinder gehen beim Lernen mehr in die Tiefe.



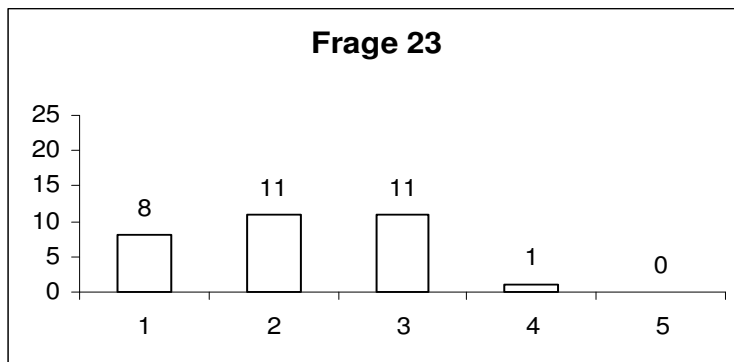
1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

22. Ich weiß, dass die anderen Kindertagesstätten des Stadtteils uns als elitäre Einrichtung betrachten.



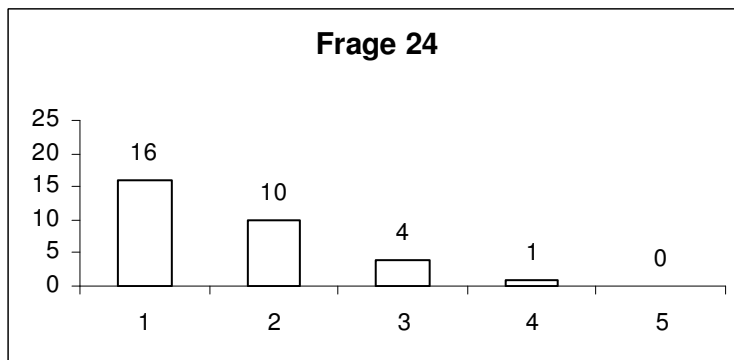
1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

23. Ich wünsche mir, mehr Austausch mit den KollegInnen aus anderen Kitas des Stadtteils zu haben.



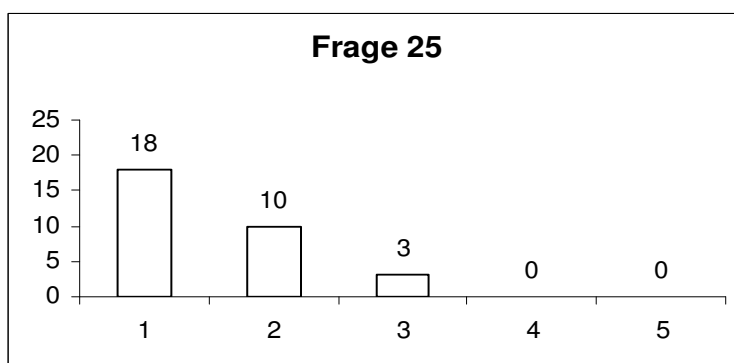
1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

24. Für meine weitere berufliche Qualifikation sind Fortbildungen zum Thema Hochbegabtenförderung erforderlich.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

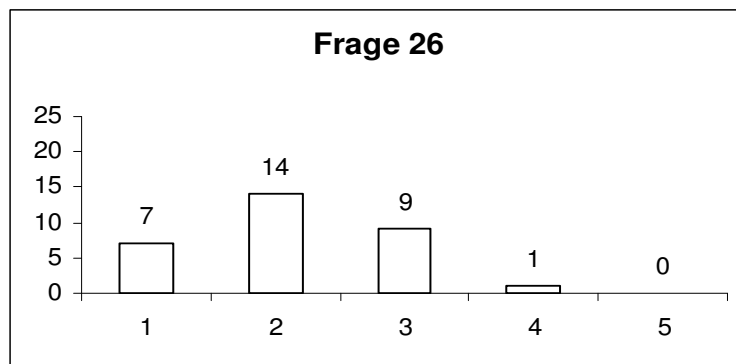
25. Die gemeinsame Förderung geistig behinderter und intellektuell besonders weit entwickelter Kinder ist unter bestimmten Bedingungen möglich.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Zur Absicherung der Vorstellungen zur gemeinsamen Erziehung wurde die Frage in der Wiederholung noch einmal von den Erzieherinnen in der gleichen Weise beantwortet, alle waren der Auffassung, dass dies möglich ist.

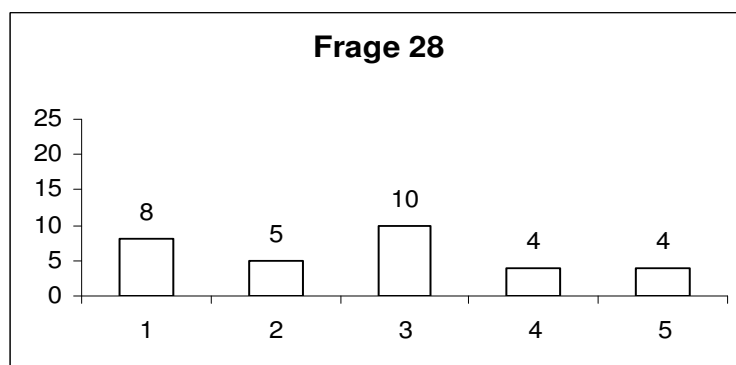
26. Hochbegabte Jungen beeinflussen das Gruppengeschehen.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Der Einfluss der hochbegabten Jungen auf das Gruppengeschehen wurde von fast allen Erzieherinnen als deutlich spürbar bewertet.

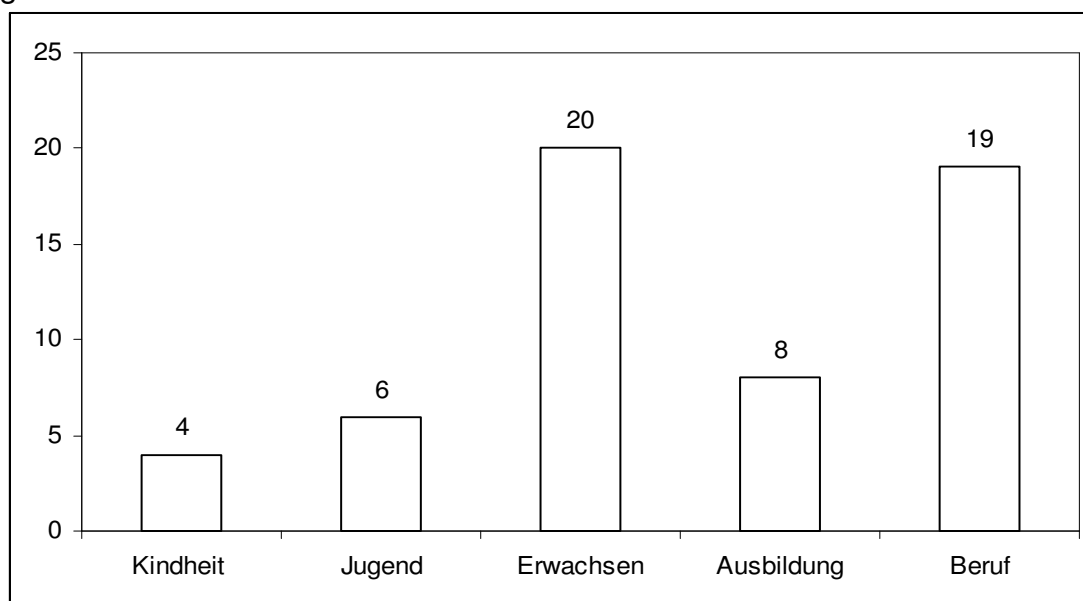
28. Die christliche Grundhaltung ist für die Erziehung eines hochbegabten Kindes wichtig.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Die befragten Erzieherinnen waren bei einem christlichen Einrichtungsträger beschäftigt, der voraussetzte, dass eine christliche Erziehung und Grundhaltung durch die vorbildliche Haltung vermittelt wurde. Dies war nicht allen Erzieherinnen deutlich und wurde offenbar auch nicht von allen zur guten Begleitung für ein Kind als unerlässlich betrachtet.

29. Wann sind Sie mit dem Thema hochbegabte Kinder in Berührung gekommen.



Anzahl der befragten pädagogischen Mitarbeiter

Nürnberg: 8

Jugenddorf: 16

Ehemalige: 7

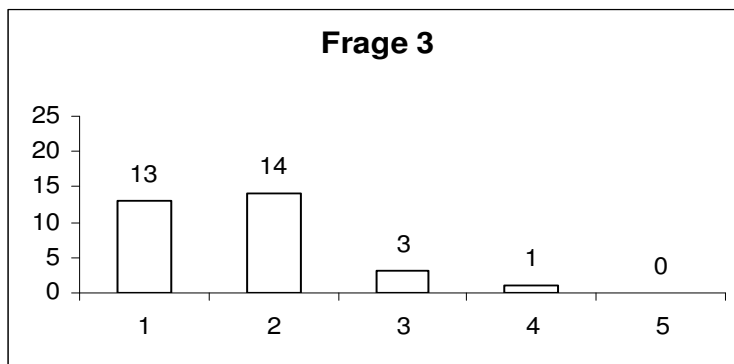
Gesamt: 31

Die Auswertung der Befragung der Stadtteilerzieherinnen

An der Befragung der Stadtteilmitarbeiterinnen nahmen 24 Personen teil.

Der Vergleich der Expertinnenantworten mit denen der Mitarbeiterinnen aus dem Stadtteil ergibt nur bei einigen der unten aufgeführten Fragen Abweichungen. Andererseits gibt es viele deutliche Übereinstimmungen in den Äußerungen, dies kann dazu führen, dass man zum einen die Vermutung haben darf, dass die Stadtteilmitarbeiterinnen durch die Tätigkeit einer Spezialeinrichtung in ihrem Umfeld, sich ebenfalls mit dem pädagogischen Schwerpunkt der Hochbegabtenförderung auseinandergesetzt haben und daher in ihrem angestammten Arbeitsfeld keine Schwierigkeiten darin sehen, hochbegabte Kinder zu begleiten. Der andere Gedanke, der sich auch vorstellen lässt, ist der, dass Hochbegabtenförderung bei entsprechender Auseinandersetzung mit dem Thema in jeder Kindertagesstätte leistbar wäre. Es bleibt festzustellen, trotz des Anspruchs auf eine besondere pädagogische Haltung dem hochbegabten Kind gegenüber, lassen sich dennoch einige Unterschiede zwischen den Mitarbeiterinnen der Spezialkindertagesstätten und den Stadtteilmitarbeiterinnen feststellen. So in den beiden folgenden Fragen, die sich auf das Verhältnis zu den Eltern der hochbegabten Kinder beziehen:

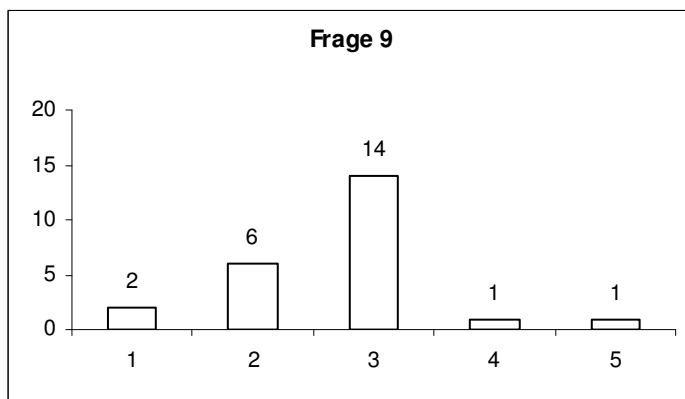
3. Eltern hochbegabter Kinder haben sehr große Erwartungen an die Erzieherinnen.



Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

9. Die Eltern hochbegabter Kinder sind anspruchsvoller als andere Eltern.

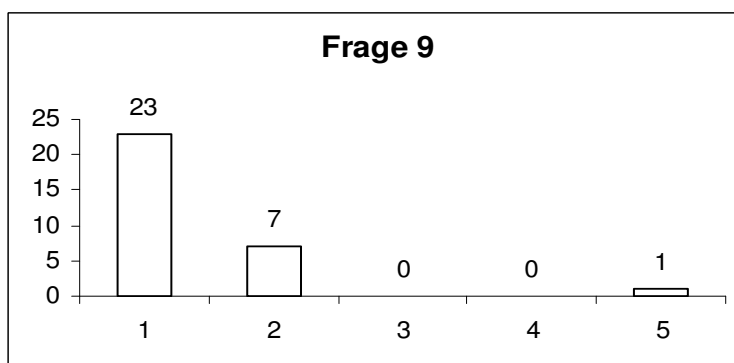


Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Die Spezialistinnen, die sich täglich mit den Eltern hochbegabter Kinder auseinandersetzen, fühlen sich von diesen, in welcher näher zu betrachtenden Form, unter Druck oder einen besonderen Anspruch gesetzt. Die Stadteilerzieherinnen haben solche Erfahrungen entweder nicht gemacht oder kennen keine Eltern hochbegabter Kinder oder beurteilen diese anders.

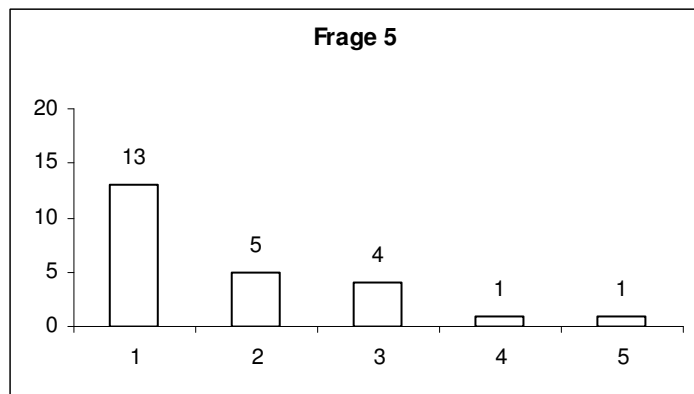
9. Hochbegabte Kinder sollten mit normal begabten Kindern gemeinsam erzogen werden.



Jugenddorf

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

5. Begabte Kinder sollen immer mit normalen Kindern gemeinsam erzogen werden.

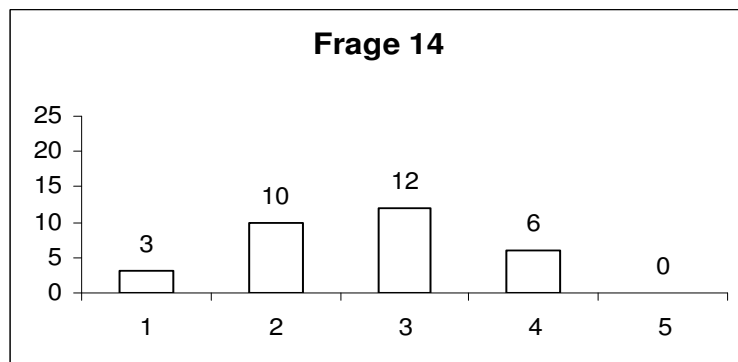


Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Ganz deutlich sprechen sich alle Spezialistinnen für die sozial-integrative Betreuung hochbegabter und normal begabter Kinder aus (eine Erzieherin spricht sich für Separation aus). Die Stadtteilerzieherinnen sehen diese Form der Betreuung nicht ganz so absolut.

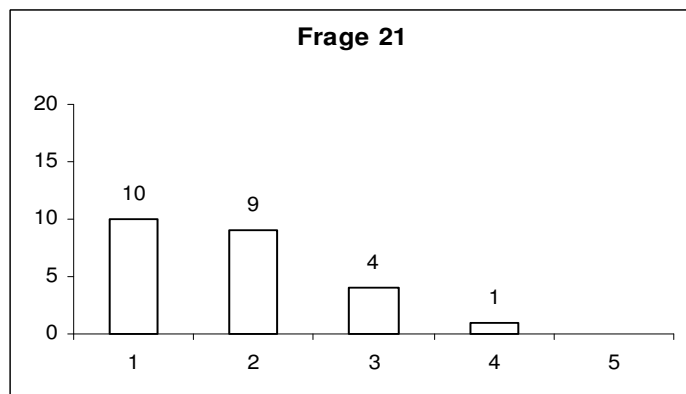
14. Das Jugenddorf ist im Stadtteil akzeptiert.



Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

21. Für diesen Stadtteil ist das Jugenddorf eine echte Bereicherung.

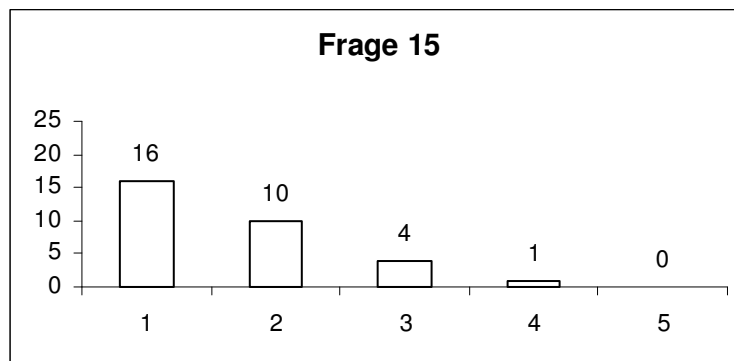


Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Die Stadtteilerzieherinnen schätzen das Jugenddorf mit seinen unterschiedlichen Angeboten viel stärker als eine Bereicherung als es die eigenen Mitarbeiterinnen dieser Einrichtung tun, dies hängt unter Umständen damit zusammen, dass die Spezialistinnen auch Vorurteile gegenüber ihrer Arbeit vermuten und diese anderen unterstellen.

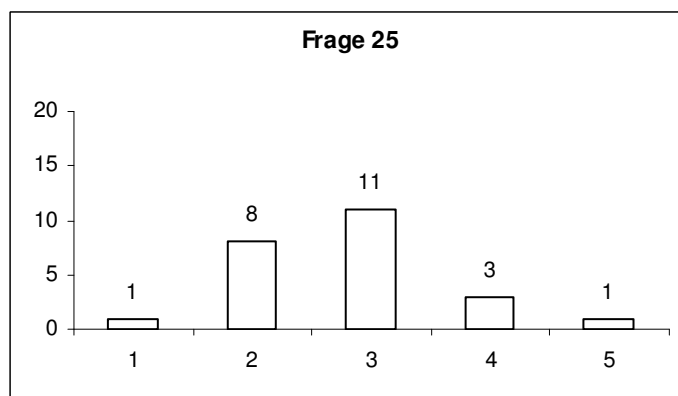
15. In der Bevölkerung gibt es noch viele Vorurteile gegenüber hochbegabten Kindern.



Jugenddorf

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

25. Es gibt Vorurteile im Stadtteil gegenüber dieser Kita.



Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Die Spezialistinnen haben deutliche Befürchtungen, dass man ihrer Arbeit im Stadtteil mit Ressentiments gegenüber steht, dies allerdings wird von den Stadtteilmitarbeiterinnen nicht bestätigt, noch für die Menschen des Stadtteils, den sie vertreten, so gesehen werden.

Mit Sicherheit ist es möglich noch weiter in der Auswertung zu differenzieren.

4.3. Fazit aus den Befragungen der Erzieherinnen

Ein erstes Resümee ergibt eine ausgesprochen positive Grundhaltung dem hochbegabten Kind und den eigenen Aufgaben gegenüber.

Die Beurteilung der Eltern als anspruchsvoll, bedarf der längeren Interpretation. Sehen sich die Erzieherinnen hier überfordert, sind die Eltern zu anspruchsvoll oder

sind die anspruchsvollen Eltern eher als Beweis dafür zu sehen, dass sich bei ihren durch eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit der Erzieherinnen, erst ein solch anspruchsvolle Haltung entwickelt? Usw.

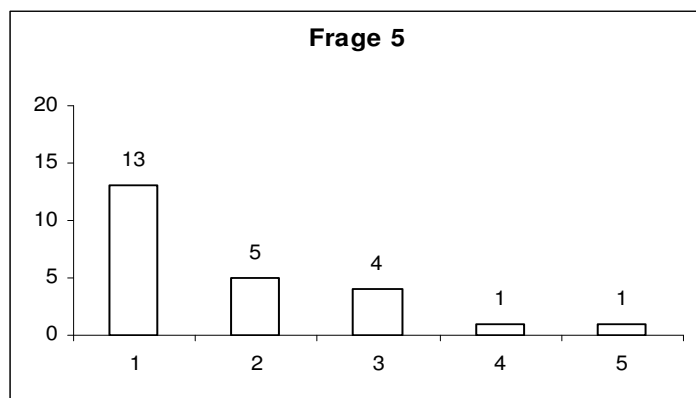
Die erste Hypothese hat sich bestätigen lassen.

Die Stadtteilerzieherinnen haben erstaunlich wenige Berührungspunkte hochbegabten Kindern gegenüber und fühlen sich nicht überfordert. Die Vorurteile, die sie der Betreuung einer Familie mit hochbegabten Kindern gegenüber mitbringen sind gering und die Begleitung der Kinder würde für sie keine Überforderung darstellen. Es wird davon ausgegangen, dass Einrichtungen zur Betreuung hochbegabter Kinder spezielle Ausstattungen benötigen. Durchschnittlich haben diese Erzieherinnen seit 6 Jahren Kenntnis, dass es eine besondere Einrichtung zur Förderung Hochbegabter gibt.

Auswertung und Bewertung von einzelnen Fragen an die Mitarbeiterinnen aus dem Stadtteil

Einzelne Ergebnisse auf die Befragung sollen hier noch einmal vorgestellt werden, da sie eventuell weiteren Aufschluss über die Beziehungen von Erzieherinnen zu Eltern und Kindern geben können.

5. Begabte Kinder sollen immer mit normalen Kindern gemeinsam erzogen werden.

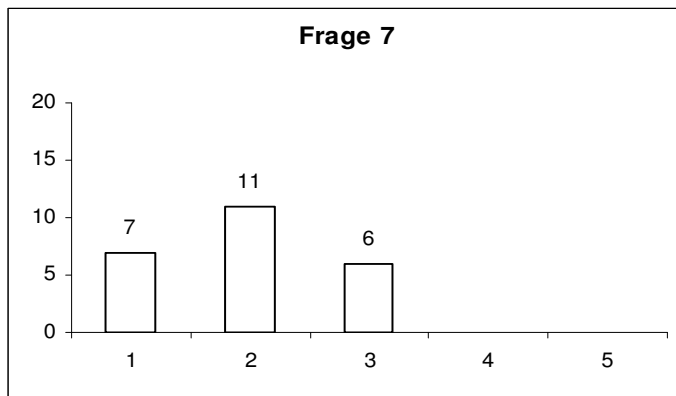


Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Lassen sich hier bei einzelnen Stadtteilerzieherinnen Vorstellungen entdecken, dass hochbegabte Kinder eventuell einer gesonderten Betreuung in einer eigenen Einrichtung für sie bedürfen? Eine Frage, der man nachgehen sollte, sie wird eventuell durch die von uns interviewten Fachleute zu beantworten sein, sie bedarf zumindest der weiteren Prüfung.

7. Für meine Arbeit kann ich weitere Informationen über die Arbeit mit hochbegabten Kindern gebrauchen.

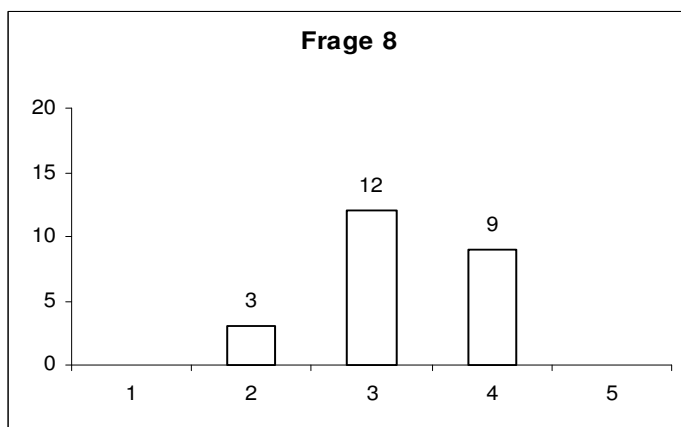


Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Niemand von den Befragten im Stadtteil glaubt, schon umfassend und abschließend über das Thema der Förderung hochbegabter Kinder informiert zu sein, alle wollen weitere Kenntnisse für ihren beruflichen Alltag.

8. Intellektuell begabte Menschen haben es in unserer Gesellschaft leichter als Normalbegabte.

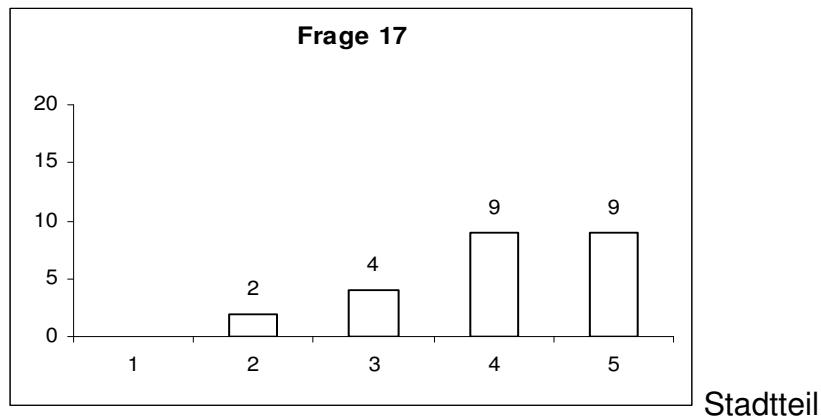


Stadtteil

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Interessant erscheinen die Antworten auf diese Frage, denn niemand von den Befragten glaubt, dass Hochbegabung ein hervorragender, ihn wirklich begünstigender Vorteil für den Betreffenden ist, da ist der überwiegende Teil der Befragten eigentlich eher skeptisch. (siehe auch Experteninterviews)

17. Die Begabungen eines Kindes werden im Kindergartenalter noch nicht sichtbar.



1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel 4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

Bis auf zwei Ausnahmen, sind sich alle Stadteilerzieherinnen überwiegend sehr sicher, dass sich die besonderen Begabungen eines Kindes schon während der Kindergartenzeit zeigen, d.h. im Bewusstsein dieser Pädagoginnen herrscht die Vorstellung und sind zumindest Kenntnisse darüber vorhanden, die Kinder als solche erkennen und fördern zu sollen.

Anschließend sollten folgende Überlegungen Ausgangspunkt für weiteres Handeln in der Hochbegabtenförderung für jüngere Kinder mit berücksichtigen.

Die Kenntnis über die Bedürfnisse hochbegabter, jüngerer Kinder, und sei es nur die Tatsache an sich, dass diese Kinder berechnete Interessen an der Wahrnehmung ihrer Persönlichkeitsbedürfnisse haben, führt dazu, dass Erzieherinnen gewillt sind, auch in ihren angestammten Arbeitsfeldern ein anregungsreiches Umfeld für diese Kinder zu schaffen. Es gilt also in die Ausbildungen und Fortbildungen von Erzieherinnen die Aufmerksamkeit auch auf diesen Personenkreis zu richten.

Die Befragung bestätigt ein weiteres Mal, dass Hochbegabung ein Problemfeld darstellt, welches spezielles Wissen und eine spezielle Einstellung erfordert, um diesen Kindern gerecht werden zu können.

Die Meinungen der Erzieherinnen spiegeln die gesellschaftliche Wahrnehmung von Hochbegabung als eines beneideten und Missgunst hervorrufenden Faktors wieder. Eltern, die der Nicht-Durchschnittlichkeit ihrer Kinder gerecht werden müssen, werden als besonders anspruchsvoll erleben, obwohl diese Eltern sich nur sorgfältig für die Bedürfnisse ihrer Kinder, wie dies von allen Eltern erwartet wird, einsetzen. Die Autorinnen sehen hier, wie der Einfluss von der makrosystemischen Ebene bis in das Mikrosystem hinein zu verfolgen ist.

Trotz eigener positiver Erfahrung im Umgang mit den hochbegabten Kindern empfinden die Erzieherinnen nicht, dass die Eltern adäquat auftreten. Die Erfordernisse eines andersartigen pädagogischen Angebotes werden als ein „Mehr“ im Vergleich zu durchschnittlichen Kindern empfunden, weil die Erzieherinnen für das anspruchsvollere, andersartige Angebot nicht das notwendige Wissen haben.

An dieser Stelle ist es wichtig sich noch einmal die Professionalitätserfordernisse von Erzieherinnen zu vergegenwärtigen, die gerade dort eingefordert werden sollten, wo es um die Lebensweichen stellende Begleitung der jüngeren Kinder geht.

Ein Fazit aus unserer Untersuchung ist die Erhöhung der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in der Begleitung hochbegabter Kinder.

Eltern, Träger und fachliche Institutionen erwarten, dass die Tätigkeit einer Erzieherin professionell ausgeübt wird. Das eigene Berufsbild zu thematisieren und sich eingehend damit auseinander zusetzen ist nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Haltung, die Kindern entgegengebracht werden soll entscheidend.

Daher an dieser Stelle noch einmal ein Blick auf die bisherigen Überlegungen und Vorstellung zu den Tätigkeiten von Erzieherinnen:

Soll die Erzieherin durch Fortbildung und Weiterqualifikation mehr Professionalität entwickeln, so bedeutet dies vor allem, es wird implizit und eben auch im günstigsten Fall davon ausgegangen, dass Weiterbildung nie schadet. Allerdings sollte auch nicht unterschätzt werden, welches Selbstbild Erzieherinnen haben und welches Fremdbild ihnen zugeschrieben wird.

"Folgt man den neueren empirischen Erkenntnissen, dann befindet sich der ErzieherInnenberuf einerseits "auf dem Weg zur Professionalität" [...] Andererseits deuten jedoch gestiegene berufliche Anforderungen durch gesellschaftliche Neuentwicklungen, die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis durch Projekte und Modellversuche, die zunehmenden Erwartungen von Eltern im Zuge einer mediengesteuerten Veralltäglicung pädagogischen Wissens, die Festschreibung qualitativ hoher beruflicher Ansprüche über das KJHG, die Konkurrenz hochschulisch qualifizierter Berufe auf der einen Seite und die zunehmende Bedeutung von nicht-einschlägig qualifizierten MitarbeiterInnen auf der anderen Seite darauf hin, dass der Beruf im Professionalisierungskarussell auch weiterhin massiv unter Druck steht, die eigene Professionalisierbarkeit unter Beweis zu stellen." (Cloos 2001. S. 97f)

In diesem Beruf scheint das "Jammern auf hohem Niveau" besonders verbreitet zu sein, insbesondere wenn man einem unerreichbar hohem beruflichen Ideal hinterher jagt.

So schreibt Büttner (2003) von der Vorstellung der Erzieherin als "gottgleicher Mütterlichkeit" und der "omnipotenten Person".

"Alles soll sie können und beherrschen, die Erzieherin, als Produkt der Schöpfungsgeschichte. Wer kann das schon - im Erbe menschlicher Unvollkommenheit? Die Bürde der realen Anforderungen erscheint ob der eigenen Unzulänglichkeiten den meisten Erzieherinnen allzu groß. Wollen täte man schon, ideal sein. Wie aber kann man sich mit der Beschreibung eines Ideals identifizieren, das man gleichzeitig karikiert?" (Büttner 2003. S.5)

Die gewünschte professionelle Haltung wird dadurch beeinträchtigt, dass man an der Vorstellung der "mütterlichen" Erzieherin festhält, oder auch die Erwartungen an ein spezielle Rollenbild der Frau geknüpft sind, die mit Pflege, Trost, Wärme und liebevoller Strenge verbunden werden. Mütterlichkeit hat entscheidend mit Kontrolle des Kindes zu tun, etwas durchaus Positives, das dem Kind hilft, sich zu einer

verantwortungsvollen Persönlichkeit zu entwickeln. Aber die vollständige Kontrolle des Kindes kann auch zu einem zwanghaften und unreifen Verhalten führen. Der erste Schritt einer Erzieherin muss darin bestehen sich von der Vorstellung zu verabschieden sich als statischer (mütterlicher) Mittelpunkt der Begleitung von Kindern zu verstehen. Kinder sind autonom und entwickeln sich aus sich heraus, durch die anderen Kinder und die Kolleginnen.

"Das Festhalten an einer für alles und zu jeder Zeit aktiven Verantwortlichkeit (selbst für die Ergebnisse, die den Erzieherinnen von den Kindern bewusst vorenthalten werden), gehört zur polaren Position in der mütterlichen Haltung, das Kind vollständig zu dirigieren (im Gegensatz zur ebenfalls polaren und nicht weniger problematischen Position, es sich vollständig selbst zu überlassen)." (Büttner ebenda S.6)

Für die Erzieherin verhindert die Überbetonung des mütterlich - betreuenden Gedankens, einen Blick auf ihre noch immer schwache gesellschaftliche Stellung, sie bezieht ihre Wertschätzung für ihre Tätigkeit nicht aus einem hervorragenden Ausbildungsgang, der ihrem Arbeitsfeld angemessen wäre, noch erhält sie öffentliche Anerkennung durch eine gesellschaftliche Position.

In seinem Kommentar zu der immer wieder kolportieren Geschichte "Als Gott die Erzieherin schuf" schreibt Büttner (2003) sehr pointiert, wo für ihn eine Lösung aus der permanenten Überfrachtung der Erzieherinnenrolle liegen könnte, und diese Auflösung des Dilemmas liegt bei den Betroffenen selbst.

"Die Loslösung von dem "steuernden Objekt" Mutter und damit die Wahrnehmung der Aufgabe "Erziehung" in einer statt auf die Familie auf die Gesellschaft bezogenen Haltung wäre die Voraussetzung, wenn "Göttin" eine Erzieherin erschaffen sollte, die ihr Selbstbewusstsein eben aus sich selbst heraus gewinnen könnte und nicht - im Extrem - aus der gelungenen Erfüllung eines inneren Auftrages." (Büttner ebd. S. 7)

Für die Erzieherinnen der Kindertagesstätte wurde quasi durch die Übernahme eines besonderen "Erziehungsauftrages", dem der Begleitung hochbegabter Kinder klar, dass eine Neudefinition der eigenen Berufsrolle stattfinden musste. Der erzieherische Auftrag wurde zum einen durch eine einmalige Aufgabenstellung bewusst gemacht. Aber auch die Auftraggeber die Eltern der hochbegabten Kinder, fragten nach der Professionalität und den fachlichen Fähigkeiten der Erzieherinnen. Der anspruchsvolleren Aufgabe (wobei sich die Frage gar nicht stellen kann, ob es in der Pädagogik auch weniger Anspruchsvolles geben kann) im Verhältnis zu den Versprechen anderer Kindertagesstätten folgt die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität.

Das Team der Erzieherinnen musste sein Handeln definieren und ein allen gemeinsames Erziehungsziel als Basis festlegen.

Ausschlaggebend für die gemeinsamen Diskussionen war das Bewusstsein aller, dass die Güte des pädagogischen Handelns im Zusammenhang mit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung dieses Handelns steht. Pädagogische Qualitätsentwicklung ist ein stetiger Prozess, der zu einer fortlaufenden Professionalisierung führt. Nur kann es eine Weiterentwicklung ohne fortlaufende Kommunikation über Wert-, Prinzipien- und Handlungsentscheidungen nicht geben.

Es wurde für das Team ein Begleitungskonzept entwickelt, das auch in der Abwägung von theoretischen und praktischen Wissensvermittlungen, sich an den Wünschen der Erzieherinnen orientierte. Das Fort- und Weiterbildungskonzept sieht neben theorie- und praxisrelevanter Vertiefungen, also der Fachlichkeit, vor allem auch die ständige Auseinandersetzung mit einer professionellen Haltung in der Tätigkeit vor und hat einen hohen Anteil an Selbstreflexion sowie supervisorische Elemente.

Die Entwicklung eines eigenständigen Fortbildungskonzeptes unter Einbeziehung unterschiedlicher Fachkräfte hat die professionelle Haltung dem eigenen erzieherischen Handelns gegenüber einen bedeutenden Stellenwert zukommen lassen, aber auch immer mehr argumentative Sicherheit für sich und die kritische Umwelt gegeben, sich neugierig, kritisch, intensiv, auch mal mühsam mit den Inhalten der eigenen Tätigkeiten auseinander zusetzen. Dieser begleitende Prozess hat zu mehr Professionalität im Bewusstsein und Handeln der Erzieherinnen geführt.

Andernorts werden immer noch allgemeine Forderungen, nach Verbesserung von Rahmenbedingungen, Vergütung, Zeitausgleich und Qualifikation, formuliert, die wir für uns erreicht haben, (und immer wieder neu erreichen werden) sie stellen für uns den Standard darstellen.

Zur Erinnerung sei zitiert, was alle pädagogischen Einrichtungen sich wünschen:

"[...] die Fachlichkeit von ErzieherInnen zu steigern, bedarf einer Konkretisierung. Die Diskrepanz zwischen dem, was lautstark gefordert wird, und dem, was in den Einrichtungen stattfindet, braucht eine Vermittlungsbrücke zwischen Theorie und Praxis [...]. Erzieherinnen nehmen Tag für Tag die Herausforderungen an, mit Kindern zu arbeiten, sie leben täglich mit den Diskontinuitäten, den unvorhersehbaren Ereignissen, den Alltagskrisen und unplanbaren Entwicklungsgeschwindigkeiten. Im Spannungsfeld von "Kundenorientierung" in der Dienstleistungseinrichtung und der Umsetzung pädagogischer Ansprüche muss die Fachlichkeit immer wieder neu entwickelt werden. Erzieherinnen brauchen dafür "Handwerkszeug" und sozialpädagogische Möglichkeit [...] vor allem vor dem Hintergrund, dass die Ausbildung sie unter dem Niveau der täglichen Herausforderungen entlässt." (Adolph 2001. S. 149)

Erzieherinnen müssen dann, wenn sie professionell handeln zwei Fakten berücksichtigen, sie müssen der individuellen Entwicklung des Kindes dienen und sie sollen den Erwartungen der Gesellschaft, eventuell repräsentiert durch Schule entsprechen, die das funktionierende, schulreife Kind erwarten. Betrachtet man die Arbeit von Erzieherinnen als Dienstleistungsarbeit könnte man auch wie folgt, auf abstrakterem Niveau Spannungsfelder formulieren, die sich aus diesem doppelten Mandat ergeben:

"Bei der Dienstleistungsrationalität [...] ist das Zweck-Mittel-Verhältnis von Ungewißheit gekennzeichnet, die sich aus dem Prozeß- und Kommunikationscharakter der sozialen Dienstleistung ergibt [...]. Dabei ist die Besonderheit des Individuums zu wahren und zu respektieren, andererseits ist den Normvorstellungen der Gesellschaft Rechnung zu tragen. Es müssen

Handlungsräume von erhöhter Autonomie geschaffen werden, in denen Normen und (Einzel-) Fall, Standardisierung und Differenzierung vermittelt werden können." (Rabe-Kleberg 1996. S.296f)

Der Beruf der Erzieherin ist der einer vermittelnden Profession, Vermittlung ist immer auf Kommunikation angewiesen, denn vermitteln kann nur jemand etwas, der sich auch verständlich machen kann. Die Grunderkenntnis von Cohn (1919) war die, dass der Erzieher drei Eigenschaften haben muss: "Selbstbeherrschung, Liebe zur Jugend und die Fähigkeit, sich mitzuteilen." (ebenda S. 217)

So ist es ein Anliegen, die kommunikative Kompetenz der Erzieherinnen zu erhöhen, um damit eine Basis des professionelleren Handelns und auch Erfolges zu schaffen. Kann es um die Frage gehen, wie vermittele ich durch Verständigung mit den Kind das Richtige? Herzog beschreibt sein Verständnis von Kommunikation am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und dies lässt sich für die Erzieherinnen-Kind-Beziehung gleichberechtigt auf übertragen.

"Kommunikation ist kein Mittel, mit dem Lehrerinnen und Lehrer unvermittelt ins Bewußtsein von Schülerinnen und Schülern eindringen könnten. [...] Kommunikation gibt es gerade deshalb, weil wir *nicht* ins Bewußtsein anderer eindringen können, weil es keine Einfühlung gibt und weil Geist nicht übertragbar ist. Kommunikation entzündet sich an der Intransparenz des fremden wie des eigenen Bewußtseins" (Herzog 2002. S. 289)

Was können wir tun, wenn Erziehung von eben jener Kommunikation abhängig ist, die offenbar keiner kausalen Logik folgt?

"Jede Person sagt, was sie sagt, und hört was sie hört, gemäß ihrer eigenen Strukturdeterminiertheit; daß etwas gesagt wird, garantiert nicht, daß es auch gehört wird. [...] Das Phänomen der Kommunikation hängt nicht von dem ab, was übermittelt wird, sondern von dem, was im Empfänger geschieht. Und dies hat wenig zu tun mit "übertragener Information". (Maturana & Varela 1987. S.212)

Das bedeutet für die Prozesse zwischen Eltern, ErzieherInnen und Kindern, das die Verständigung etwas vollkommen subjektives und auch wenig kalkulierbares sind und dessen sollte man sich immer bewusst sein, noch so viel pädagogische Theorie kann in diese interindividuelle Kommunikation keine Vorhersagbarkeit einbringen.

So bleibt die Frage, wie sind Erziehung und Bildung möglich, wenn zum einen fraglich ist, ob Wissensvermittlung nicht eher ein die Entwicklung des Kindes behindernder Eingriff ist, und die "Vermittlung" als kommunikativer Prozess lediglich individuell und nicht verallgemeinerbar oder vergleichbar ist. Wir glauben darauf eine Antwort gefunden zu haben aus unserer Praxis. Die Begleitung der Kinder ist der eigentliche erzieherische Prozess, das gemeinsame Lernen, Entdecken, Erkennen und Erproben sind die Kernelemente eines kommunikativen Miteinanders, es gibt keine Zuordnungen, wie die wissende Erzieherin und das unwissende Kind. Hierfür ist die reflexive Verarbeitung der eigenen beruflichen Erfahrungen erforderlich.

Erzieherinnen muss ermöglicht werden ihre Praxis zu reflektieren und sie professionell aufzuarbeiten, d.h. sie müssen sich mit besonderen Unwägbarkeiten,

Widersprüchen, Misserfolgen in pädagogischen Situationen konstruktiv auseinandersetzen. Dieser konstruktive Prozess wiederum führt dazu, dass Erzieherinnen im beruflichen Alltag, auch durch ihre Erfahrung professioneller handeln, wobei auf die Gefahr der Routine hingewiesen werden muss, sie ist gefährlicher als die Unkalkulierbarkeit einer pädagogischen Situation. Herzog hier wieder zitiert in Bezug auf Unterricht, wobei sich mühelos auf Bildungsprozesse im Kindergarten übersetzen lässt:

"Die Routine macht den Unterricht mechanisch. Die Zeit der Mechanik kennt keine Richtung und ist damit ohne Zukunft. Als "zeitlose Zeit" [...] schafft sie zwar Gewißheit, doch handelt es sich um eine Gewißheit, die [...] jede Spannung nimmt und [...] jeder Faszination beraubt. [...] Ist er berechenbar, vorhersehbar und ereignislos, wird der Unterricht langweilig." (Herzog, ebenda S. 582)

Erzieherinnen brauchen also nicht die Vermittlung irgendwelcher Beschäftigungstechniken oder routiniertes pädagogisches Handwerkszeug, sondern sie sollten auf eine Tätigkeit vorbereitet sein, in der Intuition und Improvisation wesentliche Bestandteile des Handelns sind.

5. Experteninterviews

Im Anschluss an die Interpretationen der ersten Datenquellen und der Auswertung des hilfreichen Peer-Review (siehe dazu Teil IV, Kapitel 2.) erschien es uns notwendig, die zur Erfassung des Gesamtkontextes und Neuorientierung der eigenen Arbeit erhobenen Experteninterviews als eine weitere, geeignete Grundlage für unser Vorhaben einzusetzen.

Nach der Auseinandersetzung mit den bisher erhobenen Daten, sollte das Blickfeld eine weitere Verbreiterung erfahren.

Das Kapitel beginnt zum Einstieg mit zusammenfassenden Überlegungen zum qualitativen Interview im Allgemeinen und sich daran anschließenden Erwägungen des Experteninterviews im Speziellen, die für unser Vorgehen leitend waren.

Im zweiten Schritt folgen die Ausführungen zu Planung, Durchführung und Auswertung der vorgenommenen Experteninterviews.

5.1. Das qualitative Interview

Die Einsatzmöglichkeiten des Interviews sind innerhalb der qualitativen Sozialforschung in vielfältiger Weise sinnvoll.

Sie finden sich verglichen mit anderen Forschungsvorgehen relativ eng mit der verstehenden Soziologie verknüpft. Die besondere Leistung des qualitativen Interviews erschließt sich

„[...] durch die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben. [...] Durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen sind mit offenen und teilstandardisierten Interviews wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen in Soziologie und Psychologie gegeben.“ (Hopf 2003. S. 350)

Die Varianten qualitativer Interviews ergeben sich aus den unterschiedlichen Konstruktionen zur Gestaltung der Interviewdurchführung.

Die Gestaltungsmöglichkeiten bewegen sich zwischen einer engen Führung durch ausformulierte Fragen, deren Reihenfolge sogar rigoros festgelegt sein kann und einer Gestaltung, die auf einem Minimum an vorab beschlossener Vorgehensweise beruht.

Die meisten Interviews bewegen sich zwischen diesen Polen, um einerseits genug Halt an führenden Fragen zu finden und andererseits über genug Freiraum zu verfügen, der für unerwartete Wendungen im Interviewgeschehen Luft lässt.

Themenzentrierte Interviews richten sich an einem speziellen Thema aus. Sie bilden den Gegenpol zu Interviews, in denen ein ganzes Spektrum von Fragestellungen, Themen etc. abgearbeitet werden sollen.

Ein rein narratives Interview animiert zum freien Erzählen und findet seinen Widerpart im aktiven Zuhören des Interviewers .

Zur Durchführung

Qualitative Interviews erfordern sorgfältige Planung und Durchführung. Einer Einstellung, der Einsatz qualitativer Interviews sei einfach und im großen Ganzen unproblematisch, kann nicht gefolgt werden. Schon bei der Planung sind die Gefahren, die sich aus dem Detail ergeben, nicht zu unterschätzen.

Es kommt nahezu unweigerlich zu Fehleinschätzungen, was das Verhältnis von vorhandenen Zeitressourcen zu den vorliegenden Informationsinteressen betrifft, durch Unwägbarkeiten im Laufe der Anschaffung von technischem Gerät, Anbahnung von Kontakten, Terminabsprachen, vorgeschalteten Arbeitsprotokollen, Anfahrtswegen, Erstellung abschließender Gedächtnisprotokolle etc..

Erfahrung im Umgang mit der Interviewtätigkeit als einer Art Kunstfertigkeit darf hier als eines der wichtigsten Kriterien hinzugefügt werden.

In einem folgenden Abschnitt soll – weil für die Autorinnen von Bedeutung – genauer dargestellt werden, dass

„[...] diese Charakterisierung der Interviewer-Voraussetzungen [...] deutlich [macht], dass wir das `Einsammeln´ von Interview-Daten durch `Hilfspersonal´, das mit der inhaltlichen Untersuchungskonzeption nur peripher zu tun hat, bei der Realisierung unseres Forschungsstils als gänzlich unmöglich ansehen. Datengewinnung bzw. –produktion durch Interview-Gespräche ist unter dem hier beschriebenen Forschungsstil eine *Zentral - Tätigkeit*.“ (Mähler & Niemeier 1996. S. 130 f)

Das autonome Durchführen von Interviews setzt die Vertrautheit mit dem theoretischen Ansatz, den ausgewählten Fragestellungen und insgesamt auch den abgelaufenen Vorarbeiten des Untersuchungsvorhabens voraus.

Erst diese Vorkenntnisse ermöglichen es zum Beispiel einzuschätzen, wann es sinnvoll ist, von vorgefassten Interviewplänen abzuweichen und entweder nachzufragen oder stärkere Zurückhaltung zu üben.

Weiterhin zu bedenken gilt, dass Interviewen eine interpersonelle Tätigkeit ist; eine Gestaltung sozialer Interaktion, in der es ganz spezielle Herausforderungen zu meistern gilt.

Das Gewinnen von gewünschten Interviewpartnern, die Auswahl des Interviewsettings, die Beachtung eines geräumigen Zeitrahmens und anderes mehr, sind nicht zu vernachlässigende Teile im Gesamt der Interviewinszenierung.

Nicht zu vergessen ist die angemessene Ankündigung des Einsatzes von technischem Gerät. Das Wissen um die Aufnahme und Sicherung des eigenen gesprochenen Wortes verändert eine Gesprächssituation entscheidend.

Aber nicht nur der Umgang mit der Technik will gemanagt werden, sondern die Gesprächsatmosphäre insgesamt, die mit der Eröffnung des Interviews oft schon in groben Zügen entschieden ist.

Zusammengefasst handelt es sich um die Frage, ob es zu einer „situativ - interaktiven Passung mit dem Gesprächspartner“ (Mähler & Niemeier 1996. S. 130) kommt, die selbstverständlich von vielen weiteren, auch irrationalen Faktoren abhängt.

Nach dem Abschluss des Gespräches, welches der Situation angemessen ausklingen sollte, sollten im Rahmen einer gemeinsamen Nachbesprechung mit dem Forschungspartner, Eindrücke aus dem Interview, zu der Atmosphäre, den Emotionen und ganz simplen Auffälligkeiten aller Art gesammelt und reflektiert werden.

Das Gesprochene verschriften – Zur Transkription

Die Transkription kann definiert werden als

„[...]die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z. B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen.“ (Kowal & O’Connell 2003. S. 438)

Transkripte dienen der Ermöglichung wissenschaftlicher Analyse der vergänglichen Gesprächssituation. Es wird, dem eigenen Vorhaben angemessen, versucht, Merkmale der Gesprächssituation so zu verschriften, dass zwischen der Situation und seiner Notation auf dem Papier die größtmögliche Ähnlichkeitsbeziehung entsteht.

Dazu stehen verschiedene Transkriptionssysteme zur Verfügung, auf die in diesem Rahmen nicht näher eingegangen wird.

Erwähnung finden soll jedoch, dass es keineswegs gleichgültig ist, wer die Transkribierung vornimmt. Transkription ist ein konstruktiver und theoriegeladener Prozess, weil er von Menschen und ihren je spezifischen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Beschränkungen durchgeführt wird und nicht von Maschinen.

Eine grundlegende Herausforderung erfährt die transkribierende Person dadurch, dass unter Umständen „[...] bei der Verschriftung von Gesprächen verbale Phänomene zu Papier [gebracht werden müssen], die sie als Gesprächsteilnehmer zu überhören gelernt haben.“ (ebd. S. 444) Dazu gehören Versprecher, Wortabbrüche, Wiederholungen, Fülllaute.

Zur Auswertung

Personelle Ressourcen, Geld, Zeit, Zielsetzung, Fragestellungen und der methodische Ansatz bestimmen darüber, welche Auswertungstechniken für Interviews im Rahmen einer Untersuchung ausgewählt werden.

Aus den für uns zur Diskussion stehenden Analyseverfahren haben wir uns für eine Analysetechnik entschieden, die unserem Forschungsstil entspricht und in der Durchführung keinen für uns unüberwindbaren Arbeitsaufwand beinhaltet.

Überzeugt hat uns die Argumentation, dass es sich um eine Auswertungsstrategie handelt,

„[...] die sich im Rahmen von Forschungsansätzen bewährt hat, die einen offenen Charakter des theoretischen Vorverständnisses postulieren, jedoch nicht auf explizite Vorannahmen und den Bezug auf Theorietraditionen verzichten [...]“ (Schmidt 2003. S. 447f)

Die Auswertungsstrategie lässt sich in fünf Schritten beschreiben, die jedoch nicht den Eindruck erwecken sollen, man dürfe die Strategie nicht seinen aktuell vorliegenden Erfordernissen gemäß modifizieren.

Grundprinzip ist der zwischen theoretischem Vorverständnis und Material sich vollziehende Austausch.

Schon zu Beginn der Erhebung beginnt dieses Wechselspiel zwischen Entdeckungen im Forschungsfeld und der kontinuierlichen theoretischen Gedankenbewegung. Die Ausdifferenzierung und Neubewertung der theoretischen Vorannahmen ist dabei eine erwünschte, aber nicht zwangsläufige Folge.

Schritt Eins: Das intensive und wiederholte Lesen der gewonnenen Transkripte leitet die Bestimmung von Auswertungskategorien ein.

Für jedes einzelne der Interviewtranskripte werden die auftauchenden Themen oder auch nur das einzelne Thema notiert.

Es gilt hierbei zu beachten, ob die Formulierungen der gestellten Fragen von den Befragten überhaupt aufgenommen werden, welche Bedeutung sie ihnen geben, was sie weglassen, ergänzen und welche neuen, im Leitfaden nicht vorgesehenen Themen im Text auftauchen.

Im ersten Schritt ist ein Vergleich der verschiedenen Transkripte miteinander nicht beabsichtigt, obwohl es durchaus nützlich sein kann, sich schon an diesem Punkt Notizen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu machen.

Die wichtigste Voraussetzung bei Schritt Eins ist, die Wahrnehmung offen zuhalten und nicht selektiv die eigenen vorgefassten Erwartungen zu bedienen.

Angepasst an die eigenen Arbeitsbedingungen kann, auch je nach Anzahl der zu bearbeitenden Interviews, gleichzeitig mit der Formulierung erster Auswertungskategorien begonnen werden. Diese werden im weiteren Verlauf korrigiert und ergänzt.

Von der Fragestellung hängt die Form der Kategorien ab.

Schritt Zwei: Die verschiedenen Auswertungskategorien werden zu einem Codierleitfaden zusammengefasst. Er umfasst die genauen Beschreibungen der Kategorien. Codieren des Materials findet in Folge statt.

„Codieren bedeutet hier [...] entsprechende Textpassagen eines Interviews einer Kategorie zuzuordnen, und zwar der am besten zu dieser Testpassage passenden Ausprägung.“ (ebd. Seite 451f)

Das Forschungsteam bewertet in diskursiver Form gemeinsam die Brauchbarkeit der Auswertungskategorien.

Schritt Drei: Nun wird jedes einzelne Interview dem Codierleitfaden gemäß bewertet und klassifiziert und unter Berücksichtigung aller vorhandenen Kategorien verschlüsselt. So werden die Auswertungskategorien, die im ersten Arbeitsgang aus dem Material erwachsen in diesem Arbeitsschritt wiederum auf das Material angewendet. Dies führt zu einer Reduzierung der Informationsfülle, durch die es auch zu Informationsverlusten kommen kann. Um diese möglichst gering zu halten, kommt es darauf an, bei der Erstellung der Auswertungskategorien exakt und differenziert vorzugehen.

Alle Textpassagen, die sich einer Auswertungskategorie zuordnen lassen, werden einer bestimmten Ausprägung einer Auswertungskategorie, die als dominant erkannt wird, zugeordnet. Das beleuchtet auch die Wichtigkeit der Trennschärfe, die bei der Formulierung der Ausprägungen beachtet werden sollte.

Das konsensuelle Codieren erfordert die Beteiligung mindestens einer weiteren Person eines Forschungsteam. Nachdem diese voneinander unabhängig am gleichen Interview gearbeitet haben, finden sie sich zum Vergleich und zur Diskussion der Zuordnungen zusammen. Bei diskrepanten Einschätzungen soll eine konsensuelle Lösung ausgehandelt werden.

Schritt Vier: Für den vierten Schritt gilt – wenn möglich und erwünscht - als Charakteristikum eine quantifizierende Zusammenstellung der Ergebnisse. In übersichtlicher tabellarischer Form können Häufigkeitsangaben zu bestimmten Auswertungskategorien verdeutlicht werden.

Diese quantifizierenden Materialübersichten können hilfreich bei der weiteren Analyse sein und die gezielte Suche nach Ausnahmen ermöglichen.

Schritt Fünf: Ein fünfter Schritt im Sinne vertiefender Fallinterpretationen kann zur Bildung neuer Hypothesen führen, bzw. Hypothesen können am Einzelfall überprüft werden.

5.2. Das Experteninterview

Der Einbezug von Menschen, die unter dem Begriff des Experten, der Expertin firmieren und für den Einbezug in die Thematik in besonderer Weise prädestiniert erscheinen, verlangt im Vorlauf Arbeit an einer Definition des Begriffs „Experte, Expertin“.

Wer verortet die Experten?

Das Vertrauen, das zu Zeiten relativ vorbehaltlos in Experten gesetzt wurde, hat deutlich nachgelassen:

„Heute erscheint die Erinnerung an jene konsensuellen Erwartungen in Bezug insbesondere auf von diesen `verkörperten´ Fortschritt und wissenschaftliche Rationalität wie ein `Märchen aus uralten Zeiten´: Zwischen dem Horrorszenario der „Entmündigung durch Experten“ und dem viel beklagten „Elend der Experten“ wandelt sich der Experte vom kulturellen Hoffnungsträger zum sozialen Buhmann.“ (Hitzler 1994. S. 5)

Sachverständige Standpunkte und Stellungnahmen unterliegen einem zunehmenden Pluralismus. Wie lässt sich aber ein trotz aller Kritik unabdingbares „Expertenwissen“ in den Griff bekommen und von „Alltagswissen“ abgrenzen?

Auf den ersten Blick scheint es einfach zu sein, den Experten zu erkennen. Diplome, Magister, Dokortitel, Zertifikate, die Kenntnisse und Fähigkeiten bescheinigen, weisen den Experten aus, zumal wenn die Ausbildung an öffentlichen Einrichtungen erworben wurde.

Im Gespräch hört man Experten durch ihre Expertensprache heraus und untereinander meinen Experten, sich daran auch gegenseitig zu erkennen. Diese Sprache trägt die Merkmale der Unpersönlichkeit und Sachlichkeit. Nicht die Person, die als solche spricht ist wichtig, sondern der gesprochene Inhalt. Das bedeutet: Der moderne Experte erlangt in erster Linie durch die Erfüllung formaler Ausbildungsanforderungen seinen Status als solcher.

Die Autorität mit der bestimmte Experten über Themenfelder herrschen erwächst aus ihrer Professionalität, die sich verknüpft sieht mit der Selbstkontrolle über die Anwendung und – auch innovativen - Weiterentwicklung ihres Wissens in der beruflichen Praxis. Professionalisierung

„[...] bedeutet [...] die soziale Verfestigung der Kompetenzstufen von Expertentum durch a) Systematisierung eines Wissensgebietes, b) Länge und Komplexität der (institutionell spezialisierten) Ausbildung, c) Beglaubigung (des Grades) des Expertentums in hochanonymen institutionellen Kategorien, und d) ein Geflecht von auf Sonderwissen bezogenen Selbst- und Fremdtypisierungen („Berufsprestige-Skala“).“ (ebd. S.15)

Tätigkeiten werden so auf Dauer und ausschließlich an bestimmte Personengruppen gebunden, die belegen können, dass sie die Qualifikationsstandards erfüllen. Sie gelten als legitimierte Experten.

Die Begriffe des Experten und des Spezialisten werden oft synonym eingesetzt und erscheinen identisch. Es erscheint jedoch sinnvoll, kurz der Unterscheidung beider Begriffe nachzugehen.

Die Überschaubarkeit des Allgemeinwissens ist in Gesellschaften wie der unseren, mit hoch komplexer Verteilung des Wissens über die sozialen Strukturen hinweg, rapide gesunken.

Die herrschende Arbeitsteilung bringt es mit sich, dass spezifisches Wissen (Sonderwissen) zunehmend wichtiger wird, um in den verschiedenen Lebensbereichen kompetent handeln zu können. Allgemeinwissen tritt im Vergleich dazu in den Hintergrund.

Diese spezifischen Wissensbereiche differenzieren sich aus und führen zu einer Verringerung der Reichweite von Spezialwissen.

So kann eintreten, dass Expertenschaft sich unter Umständen nur auf Teilbereiche eines Sonderwissensgebietes bezieht und die Experten selbst den gesamten Wissensbereich nicht mehr überblicken können.

„Um noch einen Überblick über ein Gesamtgebiet des Sonderwissens zu erlangen, ist die Systematisierung der Sinnstrukturen durch langwierige und spezialisierte Lernvorgänge (d.h. durch theoretische Ausbildung) notwendig.“ (Hitzler 1994. S. 22)

Spezielles Wissen muss – oben Ausgeführtem folgend - nun aber keineswegs mit Expertenwissen identisch sein. Der Spezialist besitzt möglicherweise nur Spezialwissen für einen bestimmten Sachzusammenhang, den er in seiner Spezialfunktion zu bearbeiten hat. Er ist eher „[...] Träger einer besonderen, relativ genau umrissenen und von seinem *Auftraggeber* typischerweise hinsichtlich ihrer Problemlösungsadäquanz kontrollierbaren Kompetenz.“ (ebd. S. 25)

Dem „Experten als institutionelle Figur“ möchten wir in Anlehnung an Walter (Walter 1994. S. 269) den „Experten als methodologische Figur“ gegenüberstellen.

Beim Experten der zweiten Kategorie handelt es sich um Personen, „[...] die von den Forschern ausgewählt wurden und mit einem spezifischen sozialwissenschaftlichen Instrument als Informanten über einen sozialen Kontext befragt werden.“ (ebd. S. 271)

Sie können Auskunft geben über die Gestaltung ihrer jeweiligen Rollen und vermögen zusätzlich in einer Distanzierungsleistung darüber zu informieren, was jenseits der formellen Rolle und – wenn gewünscht, angeregt durch entsprechende Fragestellungen - aus privater, persönlicher Sicht an informellem Wissen über die untersuchte Fragestellung gewusst werden sollte.

„Dieser Distanzierungs- und Reflexionsprozess definiert die Existenz des „Experten als methodologische Figur.“ (Hitzler 1994. S. 273)

Experten können sich auch in der Position im Sinne einer „Funktionselite“ befinden, einer Elite, bei der nicht die formale Position den Ausschlag gibt, sondern der Einfluss auf Entscheidungswege, von denen der Zustand eines Systems der verschiedensten Couleur abhängt: soziale, politische, bildungspolitische Systeme etc.

Einer solchen Funktionselite zugehörige Experten sind Personen, die nicht von außerhalb eine Problemlösung erarbeiten, sondern an dem Handlungsfeld partizipieren, dessen Probleme einer Lösung harren. Sie bilden den im wahrsten Sinne des Wortes entscheidenden Teil.

So geht es unter anderem auch darum, dass die Personen als Experten herangezogen werden können, die Einfluss auf Strukturentscheidungen von gesellschaftspolitischer Tragweite nehmen können, durchsetzend oder verhindernd (Entscheidungsansatz) gleichermaßen.

Sie sitzen an Schaltstellen, „[...] an denen durchaus unintendiert Bedingungen gesetzt werden für die Lebenslaufkonstruktion von gesellschaftlichen Gruppen.“ (ebd. S. 190) Über diese Schaltstellenbesetzer ermöglicht sich der Zugriff auf implizite Regeln,

„[...] nach denen sozialer Wandel enacted und prozessiert, aber auch blockiert wird und schafft so Anschlußstellen für soziologische Generalisierungen, die zu verorten sind an der Schnittstelle von mikro- und makrosoziologischer Analyse.“ (ebd. S. 191)

Letztendlich entscheiden die forschenden Personen in Kenntnis des speziellen Forschungsvorhabens über den Status ihrer Experten als solchen. Dies ist sinnvoll, um die Kenntnisse, die Vertrautheit der jeweilig Befragten mit dem betreffenden sozialen Feld in explorativer, theorieanregender Weise nutzen zu können.

Dergestalt bietet sich über das Heranziehen von Experten eine hervorragende Möglichkeit an sehr facettenreiche Wissensbestände zu gelangen.

Expertenwissen

Mit Meuser und Nagel (vgl. Meuser & Nagel 1991. S. 445ff) soll eine Unterscheidung an der Ausrichtung des Wissens der Experten vorgestellt werden.

Die eine Art bezieht sich darauf, ob Experten Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben. Dieses erhobene Wissen soll mit „Betriebswissen“ betitelt werden.

Die andere Art bezieht sich darauf, ob die Experten Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der eigentlichen Zielgruppe der Untersuchung besitzen und danach befragt werden. Dieses Wissen soll „Kontextwissen“ genannt werden. Kontext- und Betriebswissen stehen in einem graduellen Verhältnis zueinander.

Experteninterviews gelangen damit auch ein Stück weit in die Nähe ethnografischer Befragungen, deren Zielsetzung sich auf Informationen über ein bestimmtes soziales Milieu richtet. Es kann sich auch hier um ein Expertenwissen handeln, welches

„[...] an die Funktion, die eine Person innerhalb eines Sozialsystems erfüllt, gebunden ist und nicht an Bedingungen formaler Qualifikation oder an eine offizielle Position.

Das entsprechende Expertenwissen resultiert aus der praktischen Wahrnehmung von bestimmten Funktionen; insofern ist es spezialisiertes Sonderwissen. Und es ist nur solchen Personen verfügbar, die diese spezifische Funktion innehaben bzw. einmal innehatten, eventuell noch denjenigen, die sich im Dunstkreis der Funktionsträger bewegen. Insofern gilt Expertenwissen als Insiderwissen.“ (ebd. S. 180)

Möchte man Wissensbestände ermitteln, die nicht ohne weiteres abfragbar sind, weil es sich eher um implizites Wissen handelt, bietet sich der Einsatz eines offenen Leitfadeninterviews im Gegensatz zu standardisierten Formen der Befragung an.

„Geht es [...] um die Rekonstruktion des handlungsorientierten Wissens von Eliten und Experten, ließe sich mit standardisierten Erhebungen allenfalls Expertenwissen auf der Ebene des diskursiven Bewußtseins erfassen, d.h. rationalisierte und vor allem legitimationsfähige Argumentationsfiguren. [...] Außer in den äußerst seltenen Fällen, in denen ein Interviewpartner sich ‚maskiert‘, d.h. nur in der Form ‚offiziöser‘ Statements antwortet, geben die Experten jedoch Einblick in ihre impliziten funktionsbezogenen Relevanzen und Maximen; und zwar dann, wenn sie Abläufe rekapitulieren, erläutern, extemporieren usw. Solches kann nur in offenen Interviewsituationen entstehen.“ (Meuser & Nagel 1994. S. 183)

Die Information von Interesse liegt darin, zu erfahren, welchen Einfluss der Experte auf Entscheidungen nimmt, bzw. welche Haltung er gegenüber Sachverhalten vertritt, die den Zustand eines sozialen Systems in eine bestimmte Richtung zu lenken vermögen.

5.3. Zur Durchführung

Die Auswahl der von uns interviewten Personen als Experten und Expertinnen für den Bereich weit überdurchschnittlich hoher, intellektueller Begabung richtete sich nach den eben beschriebenen Kriterien und theoretischen Überlegungen.

Es war uns zudem, gemäß der uns zur Verfügung stehenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen, an einer eher kleinen Zahl von Interviewpartnern gelegen, die aber gleichzeitig eine relativ große Bandbreite von Berufs- und Funktionsgruppen abdecken sollte, um möglichst viele verschiedene Standpunkte in Erfahrung bringen zu können.

Da zudem aus den geplanten Interviews Daten gewonnen werden sollten, die ganz konkret von Nutzen für die weiter zu entwickelnden Arbeitskontexte der Autorinnen sein sollten, war die langjährige Kenntnis um die dort bislang praktizierte elementarpädagogische Konzeption und Interessenvertretung der Zielgruppe im Gesamt eines kleinen Kompetenzzentrums eine weitere Voraussetzung.

Die aus diesen Überlegungen resultierende Auswahl der Experten und die daraus wiederum resultierende und spezifisch ausgerichtete Konstruktion des Interviewleitfadens ermöglichte es den Autorinnen, zum geeigneten Zeitpunkt die Datenquelle „Experteninterviews“ zur Beschreibung der ökopsychologischen Systemebenen der Entstehungsbedingungen des eigenständigen elementarpädagogischen Ansatzes heranzuziehen.

Aus einem Kreis von circa dreißig diesbezüglich generell in Frage kommenden Personen, entschieden wir uns in Bezug auf eine Interviewdurchführung für acht Experten und Expertinnen zu einem abgestimmten Zeitpunkt.

Aus unvorhersehbaren Schwierigkeiten mit der technischen Ausrüstung konnte das achte Interview leider nicht in die Transkription und anschließend in die Auswertung überführt werden.

Als ein Vorteil erschien uns der Aspekt, es mit Interviewpartnern und –partnerinnen zutun zu haben, die mehr oder weniger direkt in beruflicher Kooperation mit den Autorinnen und auch untereinander standen und stehen. Die sich daraus zumindest zum Teil ergebende, geografische Nähe der wünschenswerten Interviewpartner, beinhaltete klar den Vorteil, hinsichtlich Finanzen und Zeit sparsam vorgehen zu können. Wir übersahen dabei keineswegs den gleichzeitigen Nachteil, dass die zum Teil vorliegende Kooperation auf das Interview als Beziehungsraum auch unerwünschten Einfluss nehmen könnte.

Andererseits ist der deutsche Kreis der Fachkräfte in der Hochbegabtenforschung und –förderung regional wie überregional von sehr begrenztem Umfang, so dass sich eine gewisse Nähe, ein gewisser Bekanntheitsgrad im Verhältnis zu potentiellen Interviewpartnern in kaum einem Falle hätte vermeiden lassen.

Der den Anforderungen entsprechende, interviewte Personenkreis lebt und arbeitet seit vielen Jahren in den Bereichen von unterschiedlichen Schulstufen, universitären Einrichtungen, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinder- und Jugendpsychotherapie und spezifisch organisierten Selbsthilfegruppen.

Der Leitfaden

Der vorgesehene Leitfaden (siehe Anhang) sicherte die formalen Daten (Namen, Funktionen, Adressen, Ort und Datum der Interviews). Diese Daten konnten bereits nach vereinbartem Interviewtermin auf das jeweilige Formular eingetragen werden.

Die Autorinnen einigten sich weiter auf einen kurzen Textabschnitt, der allen Interviewpartnern und -partnerinnen gleichermaßen vor Fragenbeginn zum Einstieg verlesen werden sollte.

Die Leitfragen wurden in Kenntnis der zum Interview anstehenden Experten ausgearbeitet, um möglichst erfolgreich sowohl auf das unterstellte Betriebs- als auch Kontextwissen abzielen zu können und ihnen unter allen vorausgegangenen Überlegungen Rechnung zu tragen.

Allen Interviewten wurden inhaltlich und in der Ausformulierung identische Fragen gestellt.

Die sorgfältig im konsensuellen Verfahren ausgewählten Fragen beziehen sich auf den weltanschaulich-anthropologischen Hintergrund der Arbeit und die Erwartungen an die Arbeitsergebnisse, auf Wissen, Erfahrungswissen in Bezug auf unterschiedliche Zielgruppenangehörige und ganz allgemein das für hochbegabte Kinder und ihre Familien herrschende Klima unter anderem auch durch Einsatz von Fragen, die auf eine Stellungnahme zu vorhandenen oder vorgesehenen Maßnahmen für diese abzielen.

Die Interviewsituation

Die Datenquelle „Experteninterviews“ erwies sich für uns als die adäquate Maßnahme zum richtigen Zeitpunkt.

Alle von uns angesprochenen Experten und Expertinnen unserer Wahl vereinbarten im ersten Telefonkontakt einen Interviewtermin, in dem für uns möglichen Zeitraum, wobei wir in sechs von acht Interviews, die Befragten an ihren jeweiligen Arbeitsplätzen aufsuchten. Zwei Interviewpartner wurden im Rahmen eines Aufenthaltes in der Region an unserem eigenen Arbeitsplatz befragt.

Die Bereitschaft sich der Interviewsituation auszusetzen war uneingeschränkt vorhanden, auch wenn die Einstimmung in die Interviews durch die Interviewerinnen betont sachlich-selbstverständlich durchgeführt werden musste, weil sie zu spüren glaubten, dass die beruflich-thematisch bedingte Nähe zwischen den Interviewbeteiligten eine geringfügig hemmende Wirkung auf die Situation ausübte.

Die vorgetragenen Fragen wurden von allen Interviewten als Fragen von geringerem Schwierigkeitsgrad wahrgenommen. Das Wissen, dass das Interview von, im weiten oder näheren Sinne, Kooperationspartnern durchgeführt wurde, die selbst über ausgeprägtes Wissen im abgefragten Bereich verfügen, hatte die Erwartungshaltung offensichtlich eher in Richtung hoch spezieller Detailfragen gelenkt.

Hinter den von ihrem Umfang her ganz unterschiedlich ausfallenden Beantwortungen können verschiedene Beweggründe vermutet werden.

Zum Teil schienen die scheinbar leichten Fragestellungen bei den Interviewten eine Verunsicherung auszulösen als ob hinter den Fragen eine nicht offen ausgesprochene, spezielle Absicht vermutet würde.

Zum anderen schien es uns zum Teil so, als ob sich die Experten über verschiedene, von uns als wesentlich erachtete Aspekte der Hochbegabtenthematik bislang gar keine so ausführlicheren Gedanken gemacht hätten wie wir sie ihnen in unseren Überlegungen im Vorfeld der Interviews unterstellt hatten.

In der Nachbereitung der Interviews kamen wir überein, dass der Hauptgrund für eine gewisse, dezent zu spürende Zurückhaltung auf das Bemühen zurückgeführt werden kann, uns und dem Aufnahmegerät gegenüber den politisch korrekten Bereich nicht zu verlassen, keine zu extremen Positionen verlautbaren zu lassen.

Dieser Annahme werden wir in der Auswertung und Interpretation der Interviewdaten weiter nachgehen.

5.4. Die Auswertung

Die Auswertung erfolgte in den unter 5.1. beschriebenen Schritten. Wir diskutierten ausführlich die zur Bearbeitung anstehenden Interviewtranskripte und entwickelten zahlreiche Entwürfe für entsprechende, angemessene Auswertungskategorien, die wir in Codierleitfäden (siehe Anhang) zusammenfassten.

In Anschluss daran ordneten wir im Prozess der Codierungen alle Textpassagen der Interviews den Auswertungskategorien zu, für die letztendlich unsere Entscheidung gefallen war. (siehe Anhang)

Die endgültige Kategorisierung der Daten ist hier zum besseren Verständnis aufgelistet:

Codierleitfaden Nr. 3 der Expertenbefragung

Kategorie 1 „Methoden der Integration“:

Alle Äußerungen zur Art und Weise wie die Integration Hochbegabter in das Bildungssystem im speziellen und in die Gesellschaft im allgemeinen bewirkt werden kann. Dabei werden auch Textstellen aufgeführt, die im Umkehrschluss zu deuten sind, d.h. die sich auf Menschen beziehen, die aus dem Begabungsdurchschnitt in Richtung Minderbegabung liegen.

Kategorie 2 „Geschlechtsspezifische Aspekte und Hochbegabung“:

Alle Bezüge, die Rückschlüsse auf die Unterschiedlichkeit bzw. Gemeinsamkeit der Geschlechter zulassen.

Kategorie 3 „Christliche Weltsicht und Hochbegabung“:

Alle Äußerungen, die sich explizit auf die Zusammenhänge von Hochbegabung und Christentum beziehen.

Kategorie 4 „Hochbegabung und seelische Beeinträchtigung“:

Alle Aussagen, die die Themen „Hochbegabung und „seelische Gesundheit“ betreffen.

Kategorie 5 „Vorurteile und Gegenbewegung“:

Alle Textstellen, die auf Vorurteile und Stereotypen sowie Widerstände bezüglich der Thematik „Hochbegabung“ schließen lassen.

Kategorie 6 „Haltungen gegenüber dem Thema Hochbegabung“:

Textstellen, die über die innere Haltung der Experten gegenüber der Thematik Auskunft geben.

Kategorie 7 „Vorteile der Hochbegabung“:

Alle Textstellen, die sich zum Aspekt „Vorteile für die Hochbegabten“ äußern. Zur Schärfung der Analyse wurde diesem Aspekt eine eigene Kategorie eingerichtet.

Kategorie 8 „Nachteile von Hochbegabung“: Alle Textanteile, die auf konkrete nachteilige Aspekte in Zusammenhang mit Hochbegabung verweisen.

Kategorie 9 „Eigene Erfahrungen und persönliche Betroffenheit der befragten Experten“:

Alle Äußerungen, die über die Betroffenheit der eigenen Familie und die eigene berufliche Erfahrung mit hochbegabten Menschen Auskunft geben.

Kategorie 10 „Eltern hochbegabter Kinder“:

Alle Äußerungen, die sich auf Eltern von hochbegabten Kindern beziehen.

Kategorie 11 „Handlungsbedarf“:

Alle Äußerungen, die Auskunft geben über bestehende Informationsdefizite in punkto Hochbegabung vorhandener Informationsmöglichkeiten sowie alle Verbesserungsvorschläge diesbezüglich, zu den positiven Veränderungen, die es mit sich bringt, gut informiert zu sein. Zu der Kategorie zählen weiterhin spezielle separative Maßnahmen.

5.5. Interpretation

Die Befragung der Experten erwies sich bezüglich der Erfassung übergreifender Kontextbedingungen als Erfolg. Wie im Anschluss ausgeführt wird, entstand ein interessantes und aussagekräftiges Bild zu den Bedingungen, unter denen vor Ort die spezielle pädagogische Herangehensweise in der Begleitung und Betreuung junger, intellektuell besonders befähigter Kinder ihre Entwicklung nahm.

In der Interpretation sollen alle elf Kategorien, wie beschrieben im umfangreichen, konsensuellen Verfahren aus den Interviews erarbeitet, Beachtung finden. Beispielhaft fließen die Äußerungen einzelner Experten in wörtlichen Zitaten ein.

Die persönlichen, auch durch teils eigene familiäre Sachverhalte, geprägten Verbindungen der Experten zu der Thematik sind ohne Ausnahme von Zuneigung, hohem Interesse und großer Faszination geprägt.

Seit langen Berufsjahren mit der Thematik befasst und durch mehr oder weniger zahlreiche persönliche Begegnungen mit hochbegabten jungen Menschen inspiriert, ist in den Experten eine Haltung gewachsen, die von direkter Parteinahme für die Betroffenen spricht.

Diese sich über Jahre hinziehende Entwicklung der Experten selbst zu einer differenzierteren Wahrnehmung und Haltung gegenüber der Thematik, der die Einsicht in eine Notwendigkeit von Parteinahme folgt, lässt sich gut aus der folgenden Aussage eines Interviewpartners ersehen:

„Erst als der älteste Sohn in der Schule auffiel ... und Außenstehende gesagt haben `Merkt ihr eigentlich nicht, dass euer Sohn anders ist`... für uns war das ganz normal.“ (Kat. 9, Int. 1)“.

Die Reaktionen eines Umfeldes, welches die Überdurchschnittlichkeit des Kindes als nicht der Norm entsprechend empfindet, zwingt Menschen ohne eigenes weiteres Zutun zu einem Perspektivwechsel in der Sichtweise des Kindes.

Was aber sind die Konsequenzen aus der Erkenntnis, dass ein Kind sich deutlich von anderen unterscheidet? Welches Verhalten wird von Menschen, denen die hohe und höchste Begabung von Kindern als ganz normaler Bestandteil menschlicher Bandbreite erscheint, nach dieser Erkenntnis erwartet?

Für die Experten ist die Konsequenz eindeutig: Hochbegabte Kinder individuell zu fördern und zu unterstützen gilt für sie als selbstverständliche, verpflichtende Aufgabe; in gleichem Maße wie individuelle Förderung jedem anderen Kind gebührt:

„Das ist ein allgemein auf jedes Individuum bezogenes Interesse, das Menschenbild, dass jeder einzigartig ist und seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten nach gefordert und gefördert werden muss. Das gilt nicht nur für die Hochbegabten, sondern das gilt für jedes andere Kind auch.“ (Kat. 9, Int. 2)

Sie sehen jedoch darüber hinaus die Notwendigkeit einer konkreten Parteinahme und Interessenvertretung, weil im Gegensatz zu ihrer eigenen, durch Fachwissen und Lebenserfahrung geprägten Haltung, mangels sachlich korrekter Information und persönlicher Kontakte sowie auch Neid und Missgunst, in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit eine allgemeingültige Vernachlässigung der Bedürfnisse und Rechte intellektuell begabter Kinder festzustellen ist.

Hieraus resultiert eine sich zwingend ergebende Parteinahme, die nicht mit einer Extraportion Aufmerksamkeit für eine ohnehin schon privilegierte Gruppe verwechselt werden kann:

„...ich fühle mich diesen Kindern genauso verpflichtet wie anderen Kindern auch, die irgendwelche Probleme haben.“ (Kat. 9, Int. 4)

Aus dieser differenzierten Beurteilung der Lage heraus lässt sich besser verstehen, dass bei aller Faszination für eine hohe Begabung als solcher, möglicherweise gegen alle Erwartung, ein Vorteil für die begabten Kinder nicht direkt auszumachen zu sein scheint.

„... [W]enn man sich mit dem Thema auseinandersetzt und das Leid der Kinder dahinter sieht, was zum Teil ja nicht unerheblich ist.“ (Kat. 8, Int. 1), so eine Expertenäußerung, verliert sich jede eindimensionale Sichtweise auf die von der Thematik Betroffenen.

Die Möglichkeiten, die Optionen, die hohe intellektuelle Begabung eröffnet, werden zwar selbstverständlich von den Experten erkannt, benannt und gewürdigt, verblissen aber wesentlich vor dem Kenntnishintergrund der damit gleichzeitig verbundenen Nachteile: mangelnde Förderung, Neid, überdurchschnittliche Verletzlichkeit, hoher Anpassungsdruck als Angehörige einer Minderheit, höchste Erwartungen an die Leistungsbereitschaft und an die Rolle als gesellschaftliche Leistungsträger:

„Die Bevölkerung erkennt die Hochbegabten nicht oder verurteilt sie. Die Hochbegabten werden nicht verstanden und müssen immer kämpfen.“ (Kat. 8, Int. 5)

und weiter:

„... und dass eine ganze Menge Neid vorhanden ist in der Gesellschaft. Nicht nur auf Hochbegabte, aber da fokussiert sich das Ganze manchmal.“ (Kat. 8, Int. 6)

Deutliche Aussagen finden sich dazu weiterhin unter der Kategorie „Vorurteile und Gegenbewegung“. Die ausgeprägten Nachteile intellektueller Hochbegabung resultieren zum einen – so die Sicht der Experten – aus feststehenden Vorurteilen im unmittelbaren Umfeld der Kinder und ihrer Familien. Hier führt der soziale Vergleich im kleinen Kreis unter Verwandten und Nachbarn zu teils großem Unfrieden:

„... Wir sind damals lange lange Zeit Gespräch im Ort gewesen. Es wurde wirklich hinter meinem Rücken getuschelt, was wir da für einen Quatsch mit unseren Kindern machen.“ (Kat. 5, Int. 1)

Zum anderen entsteht offenkundiges Leid durch Kollisionen mit den pädagogischen Überzeugungen und politischen Ideologien, die in Kindergärten und Schulen über die Bewertung von Lebens- und Lernverhalten der Kinder entscheidet.

Da in der Auswertung der Experteninterviews der deutliche Eindruck entstand, dass die Experten die Aufrechterhaltung von aus ihrer Sicht schädlichem Verhalten und Vorurteilen gegenüber den betroffenen Kindern auch teils wider besseres Wissen bzw. Zugang zu Fachwissen und differenzierter Einsicht aufrechterhalten werden, entschlossen sich die Autorinnen in die Interpretation den Begriff einer „Gegenbewegung“ einfließen zu lassen.

Gegenbewegung soll hier verstanden werden als eine Art unterschwellige Geisteshaltung, die erst bei näherem Hinsehen in ihrer unerfreulichen Wirkweise erkennbar wird (siehe hierzu auch Teil IV, Kap. 2.).

Konkret werden in den Interviews zum Beispiel Erwachsene der Kritik unterzogen, erhebliche Resistenz einer Einstellungsänderung gegenüber hochbegabten Kindern zu besitzen, obwohl ein Bemühen um pädagogische Förderung vorgegeben wird:

„Aus Unwissenheit heraus. Vorurteile der Eltern, die zuviel Sorgen haben, die noch Erziehung und Biographie im Sinne von starren Schemata sehen, erst mit 6 Jahren darf mein Kind lesen lernen.

Vorurteile, ich sage es nicht gerne, von dummen Leuten, die sich in Bedrängnis fühlen, wenn sie besonders begabte Kinder sehen, die schnell als „kleine Einsteins“ diffamiert werden. Da entstehen sicherlich Ängste auch: „Was hat dieses Kind schon, was ich vielleicht als Erwachsener noch nicht habe?“ (Kat. 5, Int. 3)

Und in einem anderen Interview:

„... man akzeptiert Menschen mit Behinderungen, man akzeptiert Menschen, die vom intellektuellen auf der Gegenseite sind, aber sobald es Menschen sind, die einem gefährlich werden könnten ...“ (Kat. 1, Int. 1)

Gerade unterschwellige Ängste und Neidgefühle wie sie in den Interviews angesprochen werden, die wohl kaum unbefangen öffentlich geäußert werden, nähren ein für hoch und höchstbegabte Menschen feindliches Klima.

Ein ähnlicher Trend zeichnet sich auch in der Diskussion der Thematik Integration Hochbegabter in durchschnittliche Schulen ab.

In einer ersten Stellungnahme sprechen sich alle Experten einstimmig für eine Integration Hochbegabter in das durchschnittliche Bildungssystem, in durchschnittliche Bildungsinstitutionen aus.

Sie setzen aber auch ohne Umschweife hinzu, wodurch der Erfolg einer solchen Eingliederung gleichzeitig in Frage gestellt wird: u. a. durch mangelnde Ausstattung der Schulen und Kindergärten, mangelhafte Ausbildung des pädagogischen Personals, zu große Gruppen oder Klassen, fehlende Beratung und Förderung auch aus Sorge um einseitige Eliteförderung, mangelnde Identifikation besonders in jungen Jahren. Die mit aufwendiger Fassade nach außen getragene, integrative Förderung Hochbegabter hält oft nicht, was sie verspricht. Eine kritische Stimme hierzu:

„Ich finde die Integration teilweise Etikettenschwindel, wo man versucht, etwas Gutes kompliziert zu machen und damit auch reichlich großen Aufwand treibt. Und ich denke schon, dass sich häufig spezielle Förderung besser auswirkt, besser sein kann.“ (Kat. 1, Int. 7)

„[...]dass die schulische Förderung wenig glücklich stimmt, dass man den Eindruck gewinnt, dass etwas angeschoben wird und ehe es greift, ist es auch schon wieder vorbei...Also wenig Kontinuität [...].“ (Kat. 5, Int. 7)

Gegenüber separativen Maßnahmen wirkt die Stimmung der Experten trotz alledem verhalten. Diese sollen Notfällen vorbehalten bleiben. Der Schwerpunkt liegt vorrangig auf Integration. Erst nachdem sich erhebliche Schwierigkeiten bei Kind und Familie eingestellt haben und allen integrativen Bemühungen zum Trotz ein komplettes Scheitern nicht zu leugnen ist, wird die Möglichkeit einer separativen Förderung in homogener Gemeinschaft samt zielgruppengerechtem Angebot ins Auge gefasst.

Dies erstaunt die Autorinnen, da ihnen wie auch den Experten, separativ und mit begabungshomogen zusammengesetzten Lerngruppen arbeitende, erfolgreiche Bildungsmodelle bekannt sind (z. B. das sächsische Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen), die nicht erst auf den Notfall warten, sondern von vornherein die Potentiale der Kinder individuell zu berücksichtigen suchen.

Hier erscheint den Autorinnen ein am Anfang des Kapitels erwähntes Vermeiden klarer Positionierung einzutreten, möglicherweise, um den politisch korrekten Bereich nicht zu verlassen. Wenig hinterfragte Integration hochbegabter Kinder in durchschnittliche Bildungsinstitutionen scheint einer Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit zu entsprechen, die nicht undiskutiert bleiben kann.

Die Eltern hochbegabter Kinder sehen sich als Teilhabende in diesem Gesamtszenario großen Herausforderungen gegenüber. Nicht ausreichend informiert zerstreiten Paare sich nicht selten über Fragen der Förderung und Begleitung ihrer Kinder. Teils fehlt ihnen eine kompetente Identifikation ihrer Kinder, teils werden sie mit einem positiven Testergebnis ohne ausreichende Beratung oder auch überhaupt keiner weiteren Information allein gelassen und legen sich ihre ganz eigene Interpretation der Situation aus. Wenn schon viele pädagogische und psychologische Fachkräfte mit der Thematik überfordert sind, wie sollen dann Eltern ohne jede Ausbildung automatisch der Situation gerecht werden? Zusammenfassend kann hier von einer deutlichen Verunsicherung unter den Eltern gesprochen werden:

„Sehr sehr viel erlebe ich, dass Ehen daran kaputtgehen, weil die Väter meinen, dass kein Handlungsbedarf besteht und die Mütter sich darum kümmern und die Väter das nicht tolerieren, was für ein „Hokuspokus“ mit den Kindern gemacht wird.“ „Aber das was beide betrifft, ist eben diese Hilflosigkeit.“ (Kat. 10, S. 22 Int.1)

„ Aus Unwissenheit heraus. Vorurteile der Eltern, die zuviel Sorgen haben, die noch Erziehung und Biographie im Sinne von starren Schemata sehen [...]“ (Kat. 10, S. 23 Int. 3)

„Die Eltern hochbegabter Kinder sind zunächst überrascht, dann erfreut, dann stolz, dann aber auch wieder völlig verunsichert, weil sie jetzt nicht wissen, was richtig und falsch ist.“ (Kat. 10, S. 24 Int. 5)

Die Verunsicherung erfährt aus der Sicht der Experten eine Verschärfung durch in der Tendenz ganz unterschiedliche Reaktionsweisen von Mädchen und Jungen. Sind es bei den Mädchen die Rückzugs- und Anpassungserscheinungen, so treten die Jungen eher durch massives Störverhalten in Erscheinung. Beide Tendenzen vermögen sich zu ernsthaften pathologischen Komplikationen zu verschärfen. Hier wird die Quelle eines großen und möglicherweise unterschätzten Leidpotentials gesehen, auch wenn die Grenze zur Therapiebedürftigkeit nicht in jedem Fall überschritten wird.

„Ich halte sie für gefährdet, wenn die Hochbegabung nicht erkannt wird oder nicht darauf geachtet wird; wenn das Kind ständig kämpfen muss.“ (Kat. 4, Int. 5)

„Sie merken, dass mit ihnen was nicht stimmt, dass sie anders sind als die anderen. Da sie in der Minderheit den anderen gegenüber sind, glauben sie, dass sie diejenigen sind, die falsch sind oder da nicht hinpassen.“ (Kat 4, Int. 1)

Die Stützung ihrer Fähigkeiten durch unzureichende Wahrnehmung, der nicht selten fehlende Rückhalt wenigstens einer erwachsenen Bezugsperson, Konfrontationen mit und Abhängigkeiten von vorurteilsbeladenen Erwachsenen, krankmachende Überanpassung an die Erwartungen der Erwachsenen innerhalb wie außerhalb der Familie, Vereinzelung, d.h. wenig oder gar kein Kontakt zu Gleichbefähigten und auch eine atmosphärisch mitschwingende ganz allgemeine defizitäre Akzeptanz,

führen sekundär zum Auftreten mehr oder weniger schwerwiegender, seelischer Beeinträchtigungen bis hin zur kompletten Lebensunlust.

„Ich denke aber schon, dass die Sorgen und Nöte der hochbegabten Kinder in der gesamten Bevölkerung noch nicht genügend bekannt sind.“ (Kat. 4, Int. 3)

„Dies ist, glaube ich, immer noch so. Wertfreie Unterhaltungen sind heutzutage auch nicht möglich.“ (Kat. 5, Int. 1)

„[...] weil sich der Informationsstand zwar verbessert hat in den letzten 20 Jahren, aber doch größere Teile der Bevölkerung von dem Thema nichts wissen wollen.“ (Kat 5, Int. 2)

Es besteht konkreter Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen. Sachlich korrekte Information in breiter Streuung unter Vermeidung sensationsheischender Aufmachung mit Vorführeffekt, gut zugängliche kompetente Identifikation und ausführliche Beratung bei Auftreten potentieller Anzeichen einer mangelhaften Wahrnehmung der Fähigkeiten und Anlagen eines Kindes, entsprechende Aus- bzw. Weiterbildung der Ausbilder von pädagogischem Fachpersonal, Umdenken in einem Bildungssystem, das bislang seinen Schwerpunkt eher in der Förderung Lernschwacher ansetzte, offene Diskussion der Frage einer optimalen Förderung durch separierte Angebote und Einrichtungen.

Last but not least – eine wünschenswerte, differenzierte, politische Diskussion hinsichtlich der Bedeutung eines Verständnisses von Elitenförderung in einem demokratischen Staat:

„Hochbegabtenförderung ist immer noch von Vorurteilen behaftet. Ähm...ich sehe es immer noch vielleicht bei denen, die ein falsches Verständnis von Demokratie haben.[...], bei denen also sozusagen nicht die Ausgangspositionen gerecht verteilt sind, sondern die Gleichschaltung des Ergebnisses wollen. [...] Also „Eliteförderung“ wird es zum Teil noch gebranntmarkt.“ (Kat. 5, Int. 2)

6. Befragung der Kinder, Eltern und Erzieherinnen zum Wohlbefinden

Viele große Pädagogen und pädagogische Schulen weisen schon lange auf den Zusammenhang zwischen der eigenständigen Persönlichkeit, den dem Kind innewohnenden Selbstbildungsprozess und seiner natürlichen Fähigkeit sich Wissen an zu eigenen hin. Sie sehen die erfolgreiche Bildung und Entwicklung eines Kindes (Schülers) darin begründet ihn in den Bildungsprozess mit ein zu beziehen. Es wurden dazu vielfältige dementsprechende Konzepte entwickeln und Projekte zur Erprobung aufgebaut, die sich allerdings in fast allen Fällen auf Kinder im Schulalter bezogen.

Im pädagogischen Alltag und vor allem auch dessen empirischer Erforschung, d.h. in vielen Untersuchungen haben Pädagogen den Anspruch die Betroffenen, also die Kinder mit in ihre Vorhaben ein zu beziehen, dies gelingt aber wenn überhaupt vielfach nur auf der strukturellen Ebene. So stellen Grundmann et. al. (2001) fest:

„ Wurde bisher vorwiegend auf den strukturellen Aspekt von Qualität wie z.B. die räumliche Ausstattung geachtet, wird nun zunehmend mit der „Prozessqualität“ die Qualität der Interaktion aller an der Kindergartenbetreuung Beteiligten in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt. [...] Diesem Anspruch wird in vielen empirischen Studien jedoch nicht ausreichend entsprochen, da die Bewertung interaktionaler Entwicklungsbedingungen bzw. der pädagogischen Qualität in Kindergärten vornehmlich auf Beobachtungen und Befragungen von Kindergartenleiterinnen, Erzieherinnen und Müttern beruhen, nicht aber auf Befragungen von Kindern.“ (Grundmann et. al. 2001. S. 23)

Ganz außer Frage steht für uns in dieser Untersuchung daher die Beteiligung der Kinder an den alltäglichen Prozessen. Natürlich müssen auch Kinder mitteilen, wie sie sich fühlen, ob sie fröhlich oder traurig sind, vertrauensvoll, einsam oder skeptisch in die Zukunft sehen, sich von Erwachsenen ernst genommen und anerkannt fühlen. Für die Alltagsarbeit ist die richtige Einschätzung des Wohlbefindens von Kindern, entscheidend für den Umgang mit ihnen. An vielen Stellen, werden daher die Kinder mit beteiligt an der Gestaltung, aber eben auch an der Beurteilung von Prozessen in der Kindertagesstätte. Es geht um ihr Befinden, ihre Wünsche, diese Stimmungen und Gefühle sollen im Umgang miteinander angemessene Berücksichtigung finden.

Das Stichwort heißt also Partizipation und zwar auch an unserem pädagogischen Handeln und nicht nur an den strukturellen Prozessen einer Kindertagesstätte. Wir verstehen an dieser Stelle die Partizipation nicht nur in dem Sinne, dass Kindern von Erwachsenen eine Partizipation zugebilligt wird, sondern wir sehen sie eher wie sie von Korczak⁴⁵ beschrieben wird, als Recht des Kindes auf Achtung und freundliche

Insbesondere in den Bestrebungen der Reformpädagogik wie sie von Kerschensteiner in der Gründung einer Arbeitsschule, von, Gaudig als freie geistige Tätigkeit, bei Petersen im Jena-Plan, von Montessori durch Selbsttätigkeit und Selbstverwirklichung oder auch Freinet in der Verbindung von Leben und Lernen vertreten werden, sind die Beteiligung des Kindes oder Zuerziehenden wesentliche Bestandteile der Konzeptionen.

sowie respektvolle Behandlung durch Erwachsene. Auch wenn wir Kinder befragen, wie die Eltern oder Erzieherinnen mit ihnen umgehen, wollen wir ihre Antworten dazu nutzen, ihr Wohlbefinden zu steigern, wichtig ist die eigenständige, authentische Auskunft des Kindes, sein Urteil über seine Interaktionen.

Zu diesem Zeitpunkt sind die Meinungen der Erwachsenen sekundär, wenn auch zu einer späteren vergleichenden Reflexion nicht weniger interessant, wie die Einschätzung der Erwachsenen hinsichtlich der kindlichen Handlungsweisen aussieht.

Als erstes interessiert uns die Beurteilung des Kindes, sie ist der entscheidende Ausgangspunkt für unseren weiteren Umgang miteinander. Ziel unseres Bemühens ist die eigenständige Beurteilung, möglichst unbeeinflusste Meinung der Kinder, wie beurteilt es seine Umwelt, wie kann sich daraus wiederum Selbstbestimmung und eine daraus resultierende Zufriedenheit der Kinder in ihrem persönlichen Lebensumfeld ableiten? Die Perspektiven des Kindes mit in die elementarpädagogischen Überlegungen einzubeziehen gibt es zwei unterschiedliche Ansätze.

Der Ansatz der phänomenologischen Kindheitsforschung, der ohne die üblichen Kriterien der empirischen Sozialforschung auskommt und seinen Schwerpunkt in der Beobachtung, Dokumentation und Interpretation von Kinderkommentaren hat, er bezieht sich auf so genannte "teilnehmende Erfahrungen" (vgl. Fathke 1994, Flitner 1996, Lippitz & Meyer-Drawe 1984)

Der zweite Ansatz zur Erfassung von Kinderperspektiven stützt sich auf systematische Beobachtung und Befragung, diese Resultate werden im Bezug auf Entwicklungs- und Sozialisationstheorien empirisch gesammelt und methodisch interpretiert. (vgl. Wilk & Bacher 1994, Brem-Gräser 1995, Bucher 2001, Joos 2001)

Die Sichtweisen von Kindern zu berücksichtigen, hängt unmittelbar mit der veränderten Haltung zum Kind, dessen Erziehung und Bildung zusammen. Die neuere frühkindliche Forschung z.B. vertreten von Laewen (2002) und Schäfer (2003) nimmt eindeutig den Standpunkt des mündigen, beteiligungskompetenten Kindes ein.

"Kinder bringen ihre Sinneseindrücke mit eigenen Aktivitäten in Zusammenhang und ordnen ihnen auf diese Weise Bedeutung zu. Kinder konstruieren selbsttätig und in Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung. Sie besteht aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wertigkeiten verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine subjektive Bedeutung verleihen." (Honig 2003. S. 107)

Die vielfach geforderte Partizipation von Kindern an den Prozessen in der Kindertagesstätte wird häufig nicht umgesetzt, oder beschränkt sich auf Formalien. Es muss kritisch geprüft werden, ob Kinder in anderen Einrichtungen überhaupt an ihren Entwicklungsprozessen mitbestimmen dürfen, so hat die Erziehungsstilforschung nachgewiesen, "dass in vielen unserer Einrichtungen kein

⁴⁵ Kindgerechte Beteiligungsformen sollen die kindlichen Perspektiven zur Entwicklung eines demokratischen Grundverständnisses fördern, Kinder haben Rechte. Z. B. beschrieben von Korczak, J. 1979. Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen (im Original 1920 veröffentlicht) oder Korczak, J. 1983. Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen. (Original 1919)

demokratischer bzw. sozialintegrativer Erziehungsstil vorherrscht," (Leyens & Ostermann. 2004. S. 125) im Gegenteil, Kinder erfahren dort eine starke Lenkung. (vgl. Nickel 1986)

Diese Feststellung wird aber auch in neueren Untersuchungen gemacht, die sich mit den Auswirkungen des situativen Ansatzes in der Kindergartenpädagogik auf die Partizipation von Kindern beschäftigen.

"Dabei ergab sich u. a. dass Erzieherinnen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern häufig auf rezeptartige und traditionelle Muster zurückgreifen. [...] es wurden "erwachsenenorientierte" Umgangsformen beobachtet. Kinder wurden zwar nicht übergangen, aber es wurde "für sie" gehandelt." (Leyens & Ostermann ebd. S. 126)

Es handelte sich hier um das Fazit hinsichtlich einer Evaluation der situationsorientierten Arbeit von Zimmer et. al. 1997. Auch die neuere Resilienzforschung beschäftigt sich mit der Tatsache, dass sich Kinder trotz großer Belastungen häufig erstaunlich positiv und kompetent entwickeln, immer dann, wenn ganz bestimmte Faktoren in ihrer Erziehung, die auch durch Kindergarten und Schule bereit gestellt werden können, erfüllt werden. Dazu gehören neben den wesentlichen Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder auch soziale Faktoren, die von Wustmann aus den verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen zusammengefasst wurden:

„Mindestens eine stabile, verlässliche Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert

- Offenes, wertschätzendes, unterstützendes Erziehungsklima
- Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- Religiöser Glaube in der Familie
- Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die als positive Rollenmodelle dienen und Mut zusprechen (z.B. Großeltern, Freunde, Lehrer)
- Wertschätzendes Klima in den Bildungsinstitutionen (Schule als „zweites Zuhause“). (Wustmann 2004. S. 2)

Die Resilienzforschung macht damit insgesamt einen Perspektivwechsel von der Defizitorientierung weg, hin zum Kind als aktiven, kompetenten „Bewältiger“. Es werden die Stärken des Kindes gesehen, seine Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken, seine Bewältigungskapazität soll aufgebaut und gefördert werden.

„Was dabei zählt, sind keine außergewöhnlichen, magischen Fähigkeiten, sondern eigentlich normale menschliche Eigenschaften: Die Fähigkeit, positiv zu denken, zu lachen, zu hoffen, dem Leben Sinn zu geben, aktiv zu handeln, um Hilfe zu bitten oder Beziehungen zu anderen Menschen zu suchen. Diese Eigenschaften verleihen eine enorme Kraft, auch unter widrigsten Bedingungen zu gedeihen.“ (Wustmann 2004. S.2)

Für unsere Arbeit haben wir, um die individuelle Ausgangslage der kindlichen Selbsteinschätzung zu Beginn des jeweiligen Betreuungsabschnittes mit in unsere Überlegungen und Planungen einbeziehen zu können, mit den Kindern eine kindzentrierte Befragung durchgeführt. Für dieses Vorhaben hat sich in den letzten Jahren der Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT) von Sturzbecher & Freytag (2000) als sehr geeignet erwiesen.

Aus der Befragung ergeben sich Einblicke auf die kindliche Sichtweise von sozialen Vorgängen in Familie und Kindertagesstätte, es entsteht aus kindlicher Perspektive ein Blick auf den sozialen Kontext, in dem Kinder leben.

Ziel der Befragung ist es, eine nicht aus der Sicht der Erwachsenen gefärbte Einstellung der Kinder zu ihrer Sozialkompetenz zu erhalten, um damit auf ihre Entwicklungsbedingungen in Familie und Kindertagesstätte rück zu schließen und nötigenfalls Veränderungen einzuleiten. Denn, Erzieherinnen und Eltern interpretieren die sozialen Prozesse der Kinder häufig durch ihre eigene elterliche oder professionelle (Wunsch-)Sicht, die durchaus von der der Kinder abweichen kann. Aber warum entstehen diese unterschiedlichen Sichtweisen.

Lukesch et. al. (1975) macht dafür die Beantwortung von Befragungen nach dem Grundsatz der „sozialen Erwünschtheit“ verantwortlich. Eltern antworten unter einem gewissen Konformitätsdruck, sie unterliegen dem Normendruck der „richtigen“ Erziehung für ihr Kind. Während Kinder natürlich einem solchen Anpassungsmechanismus noch nicht nachgeben. (vgl. Gehring et. al. 1994) Weiterhin ist ein Erklärungsansatz für die unterschiedlichen Einschätzungen von Kindern, ErzieherInnen und Eltern natürlich das unterschiedliche kognitive Entwicklungsniveau und die verschiedenen Gedächtnisqualitäten, was Kinder sich merken und bewerten, lässt sich kaum mit dem vergleichen was Erwachsene, eben beeinflusst von ihrem sozialen Gedächtnis, für bemerkenswert erachten. „Sturzbecher und Freytag (1999) vermuten daher bei elterlichen Beurteilungen der Eltern-Kind-Interaktionen eine gewisse Vulnerabilität gegenüber Verfälschungstendenzen, die aus gerade erlebten untypischen Verhaltensweisen resultieren, und billigen den kindlichen Einschätzungen eine höhere Validität für den „Erziehungsalltag“ zu.“ (Sturzbecher et. al. 2000 S. 8)

Das FIT-KIT ermöglicht Aussagen darüber, wie Kinder die Qualität der Interaktion zwischen sich und Erwachsenen erleben, welche erzieherische Aktionen und Reaktionen sind für die Kinder entwicklungsrelevant und daher für sie bedeutend.

Wir können beim ernsthaften Umgang der Antworten der Kinder auf die Fragen aus dem FIT-KIT, wesentliche Korrekturen unseres Verhaltens oder unserer Sichtweisen für der jeweilige Kind vornehmen und sind nicht auf die doch häufig sehr vagen allgemeinen Eindrücke über Kinder, die mehr aus der eigenen Meinung resultieren, angewiesen.

Die inhaltliche Beschreibung der Subtestskaalen im FIT-KIT.

Die 11 Subskalen des FIT-KIT werden von den Autoren wie folgt beschrieben:

I. Kooperation

"Unter Kooperation verstehen wir ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen in Kooperations- und Konfliktsituationen, das kindliche Handlungsintentionen berücksichtigt und ihre zumindest partielle Realisierung ermöglicht bzw. fördert, indem es kindliche Handlungsziele und -strategien in gemeinsames, konsensuelles Handeln integriert." (Sturzbecher et. al. 2000. S. 55)

2. Hilfe

"Wir (verstehen) unter Hilfe ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen in Problemsituationen, das die Realisierung kindlicher Handlungsintentionen ermöglicht bzw. fördert, indem es die Leistungsmotivation des Kindes erhöht und sein problembezogenes Handeln ergebnisorientiert optimiert." (ebenda. S. 56)

3. Bekräftigung kindlicher Ideen

"In diesem Subtest werden [...] Verhaltensweisen operationalisiert, die die Neugier der Erziehungsperson sowie ihre Bereitschaft, sich auf die kindliche Erfahrungswelt einzulassen und selbst auf dieser Ebene neue Ideen einzubringen, operationalisieren." (ebenda S. 60)

4. Trösten bei Kummer

"Als dominante Reaktionen auf die alltäglichen Kummersituationen mit geringerem Leidensdruck können ... alle Handlungen angesehen werden, die die kindlichen Fähigkeiten zur emotionalen Selbstregulationen unterstützen. Operationalisierungen für diese emotionale Hilfe zur Selbsthilfe bilden den Kern der Skala. Das Spektrum reicht von der Signalisierung von Anteilnahme über verbalen Trost bis zur Ablenkung." (ebenda S. 61)

5. Faxen und Toben

"Dieser Subtest beschreibt das Ausmaß an zweckfreier" emotional positiver und lustbetonter Interaktion zwischen dem PB (Kind) und der Erziehungsperson." (ebenda S. 62) An dieser Stelle weisen die Autoren auch ausdrücklich darauf, dass in dieser Skala Antworteffekte zwischen den mehr emotional körperbetonten Verhaltensweisen zwischen Eltern und Kindern und den eher verbal-kommunikativen Formen des Austausches zwischen professionellen ErzieherInnen und Kindern vorkommen und bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen

Diese 5 Skalen können als erster Auswertungskomplex betrachtet werden, der bei der Befragung der Kinder die positiven Komponenten in der Beziehung zu den Erwachsenen unterstreichen. Welche Unterstützungen erhält das Kind in seinem Bemühen sich die Welt zu erschließen, wie schätzt das Kind selbst sein soziales Umfeld ein, als hilfreich und unterstützend oder umgekehrt?

.

6. Restriktion

"Unter Restriktion verstehen wir ... ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen in Konfliktsituationen, das kindliche Handlungsintentionen ignoriert und ihre Realisierung auf kompromisslose Weise unter Einschluss repressiver Verhaltensweisen behindert." (ebenda. S.58)

7. Abweisung

" Unter Abweisung verstehen wir ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen in Problem- und Kooperationssituationen, das unter Einschluss sozial diskriminierender Verhaltensweisen kindliche Handlungsintentionen ignoriert bzw. ihre Realisierung behindert und das Kind vom gemeinsamen Handeln ausschließt." (ebenda. S. 57)

8. Emotionale Abwehr

"Die Subskala Emotionale Abwehr umreißt damit ein Verhaltensschema, das in seinem Kern durch insensitive und emotional diskordante Reaktionen der

Erziehungsperson auf emotionale Signale des Kindes gekennzeichnet ist." (ebenda S. 61)

Die Skalen 6, 7 und 8 geben bei entsprechender Beantwortung durch das Kind, das sozial gestörte Verhältnis des Kindes zu den Erwachsenen wieder. In welcher Weise fühlt das Kind in seinen Handlungen von der Erwachsenen zurückgewiesen und eingeschränkt und zu wenig ernst genommen.

9. Kindliche Hilfesuche

"Das Konstrukt Kindliche Hilfesuche lässt sich daher als kindliches Verhaltensmuster in Problemsituationen interpretieren, mit dem Erziehungspersonen in sozial angemessener Form animiert werden, die Realisierung kindlicher Handlungsintentionen zu unterstützen." (ebenda. S. 58)

10. Kindliche Diplomatie

"Unter Kindlicher Diplomatie verstehen wir ein kindliches Verhaltensmuster in Konfliktsituationen, das darauf gerichtet ist, elterliche⁴⁶ Intentionen zu erkunden, in Frage zu stellen und als Konfliktlösung einen Kompromiss auszuhandeln." (ebenda S. 59)

Sowohl die Kindliche Hilfesuche, als auch die Diplomatie lassen auf eine entsprechende soziale Kompetenz beim Kind schließen, da beide aktiv vom Kind an die erwachsenen Bezugspersonen gerichtet sind.

11. Kindliche Renitenz

"Die Subskala beschreibt [...] ein kindliches Verhaltensmuster, mit dem das Kind durch das Zeigen emotionaler Erregung sowie durch oppositionelle oder ignorierende Verhaltensweisen versucht, seine Interessen in Konflikten durchzusetzen." (ebenda. S. 59)

Hier haben wir es mit den Aussagen zu einem geringeren sozialem Verstehen und Verhalten von Kindern zu tun, d.h. das Kind zeigt unreflektiert seine Gefühle und übt weder Selbstkontrolle darüber aus, noch will es auf die anderen rücksichtsvoll eingehen.

Der KIT-FIT wurde zur Untersuchung der Kinder aus der Kindertagesstätte eingesetzt und auch schon mit Kindern, die unter 4 Jahre alt waren durchgeführt, wenn die Kinder den Erläuterungen für den Test gut folgen konnten.

Da wir davon ausgehen, das hochbegabte Kinder nicht nur einen kognitiven, sondern auch einen sozialen Entwicklungsvorsprung im Verhältnis zu den Gleichaltrigen haben, sowie deutlich komplexere Beziehungen zu den sie erziehenden Erwachsenen unterhalten, soll der FIT-KIT hier zu diesen Fragen Aufklärung leisten.

Die für das FIT-KIT vorgegebenen Rahmenbedingungen in der Befragungsdurchführung wurden für die Kinder gewährleistet, insgesamt nahmen 45 Kinder an der Untersuchung teil, vollständig beantwortet haben 36 Kinder das Interview. Einige Kinder beantworteten nur die Fragen nach dem einen oder anderen Erwachsenen (also entweder nach einem Elternteil oder nach einer Erzieherin) und fanden die Fragen wenig interessant, insbesondere, wenn sie hintereinander gestellt wurden. Es wurde darauf verzichtet in irgendeiner Form von den Kindern zu verlangen, dass sie dennoch die Befragung komplett durchhalten sollten.

⁴⁶ Hier verwenden wir in unserem Vorgehen den Begriff der "elterlichen" Intentionen synonym zu der "Erzieherinintention".

6.1 Untersuchung mit dem Familien-Kindergarten-Interaktions-Test

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in den unten dargestellten Abbildungen exemplarisch vorgestellt, eine Darstellung der zu erwartenden durchschnittlichen Werte ist verzichtbar, denn die Skalierung ist bei einem Stainewert von 5 im Durchschnitt. D.h. die Ergebnisse der 20 interviewten durchschnittlich begabten Kinder liegen genau in dem zu erwartenden Bereich.

Übersicht der Befragungsergebnisse mit dem Fit-Kit bei durchschnittlich begabten Kindern. Zum einen im Verhältnis zur Familie und andererseits in Bezug auf ihre Einschätzungen ihrer Beziehungen zu den Erzieherinnen.

Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Re-striktion	Ab-weisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
5,6	5,3	5,2	4,7	5,3	4,5	4,1	5,2	5,2	4,3	4,9

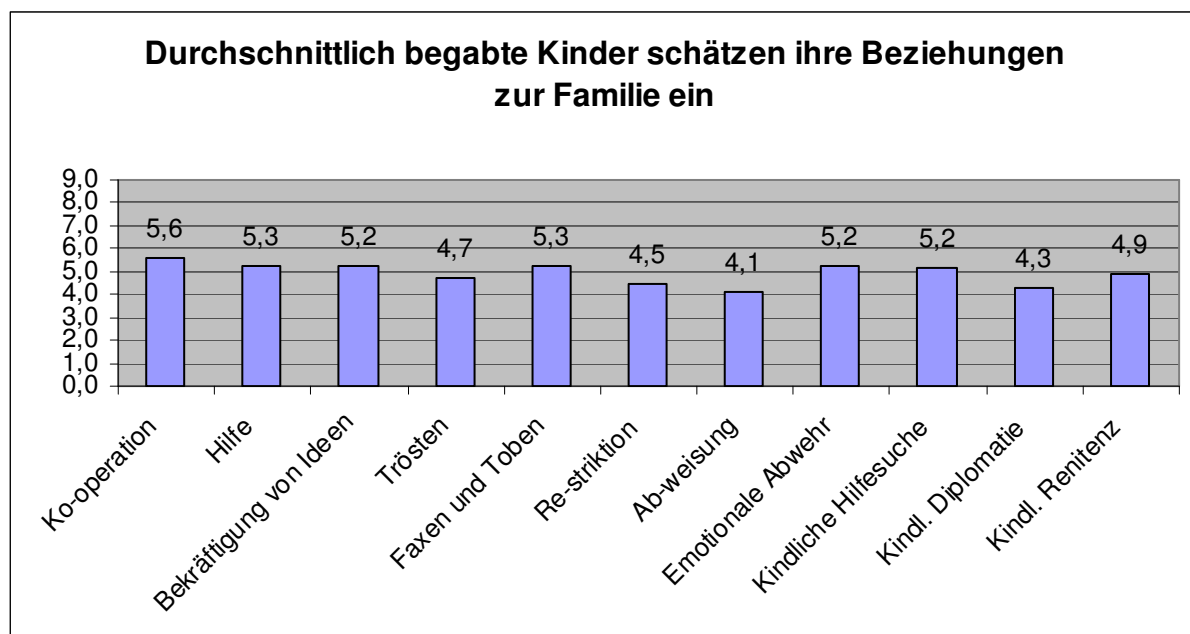


Abb.: Die Ergebnisse im Fit-Kit von 20 durchschnittlich begabten Kindern
Von diesen 20 Kindergartenkindern waren 8 Jungen und 12 Mädchen.

Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Re-striktion	Ab-weisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
6,1	5,7	4,9	5,0	5,5	5,5	5,2	6,0	5,4	5,1	4,8

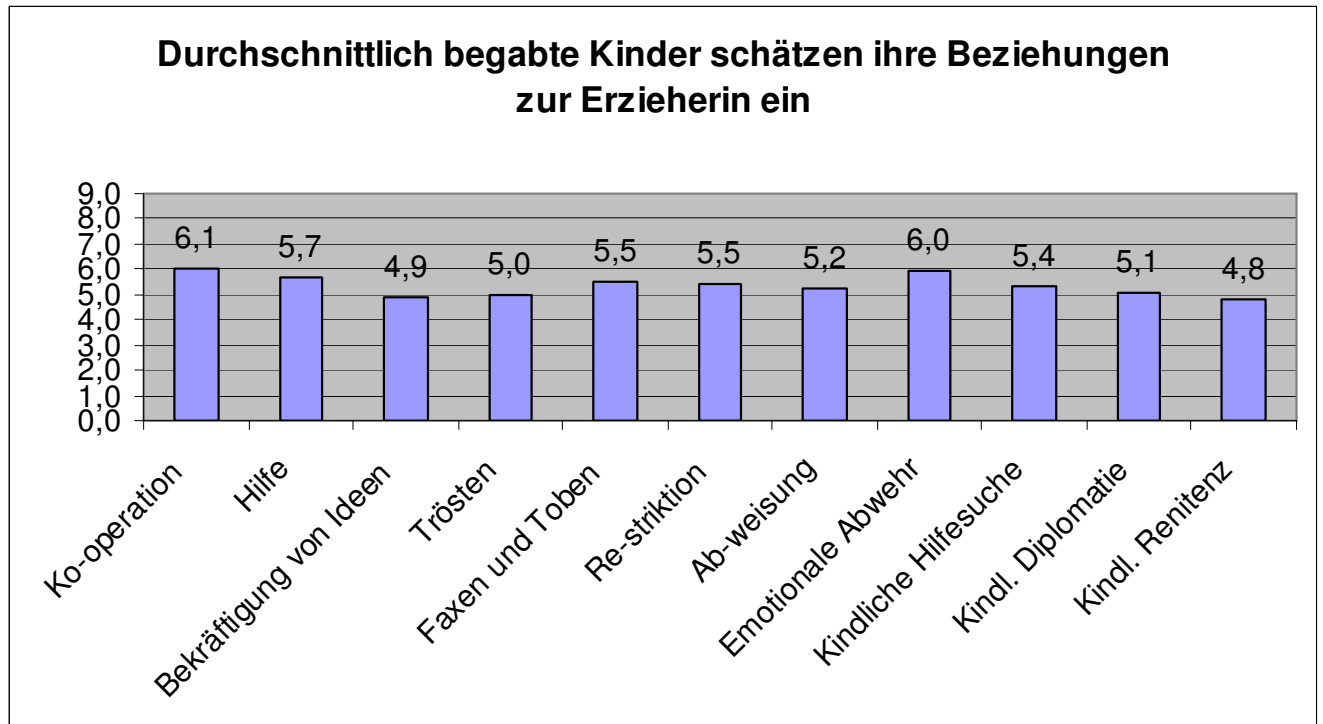
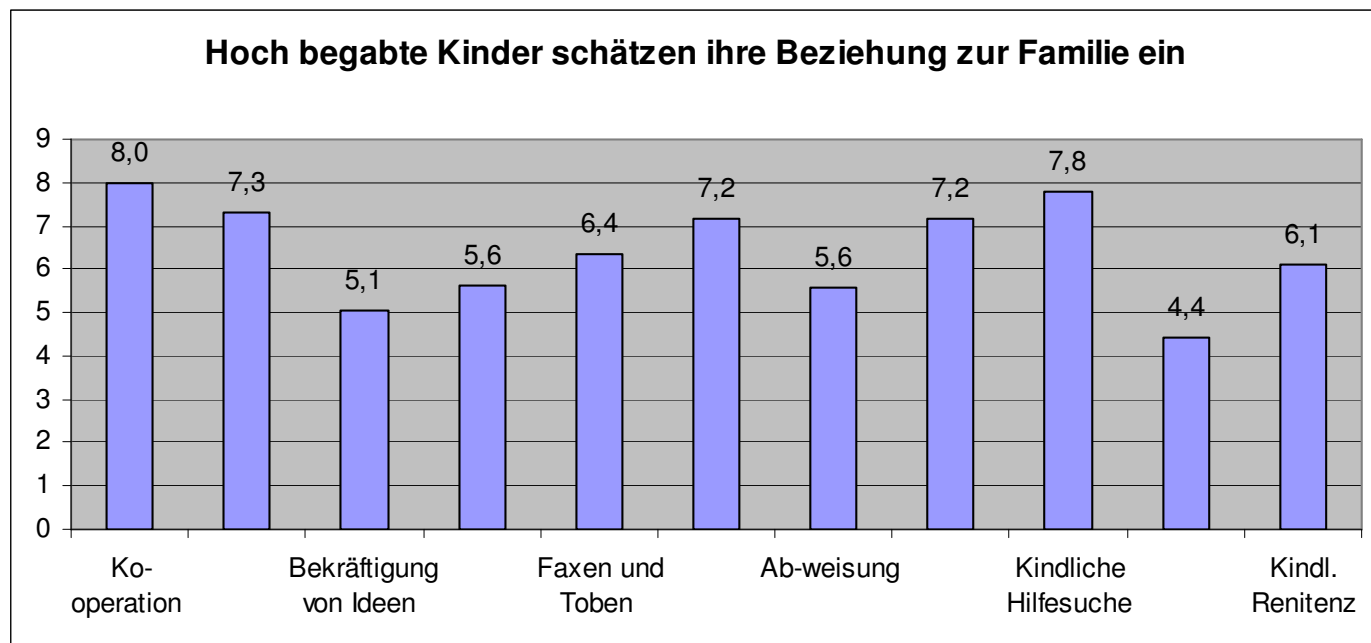


Abb.: Die Ergebnisse der Befragung mit dem Fit-Kit bei 20 durchschnittlich begabten Kindergartenkindern

Übersicht der Befragungsergebnisse mit den Fit-Kit von 16 hochbegabten Kindergartenkindern. Ihre Beurteilung zu verschiedenen emotionalen Beziehungsbereichen in der Familie und durch die Erzieherinnen.

Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Restriktion	Abweisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
8,0	7,3	5,1	5,6	6,4	7,2	5,6	7,2	7,8	4,4	6,1



Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Re-striktion	Ab-weisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
7,9	7,1	5,3	5,8	6,4	7,1	6,3	7,4	8,3	5,8	6,2

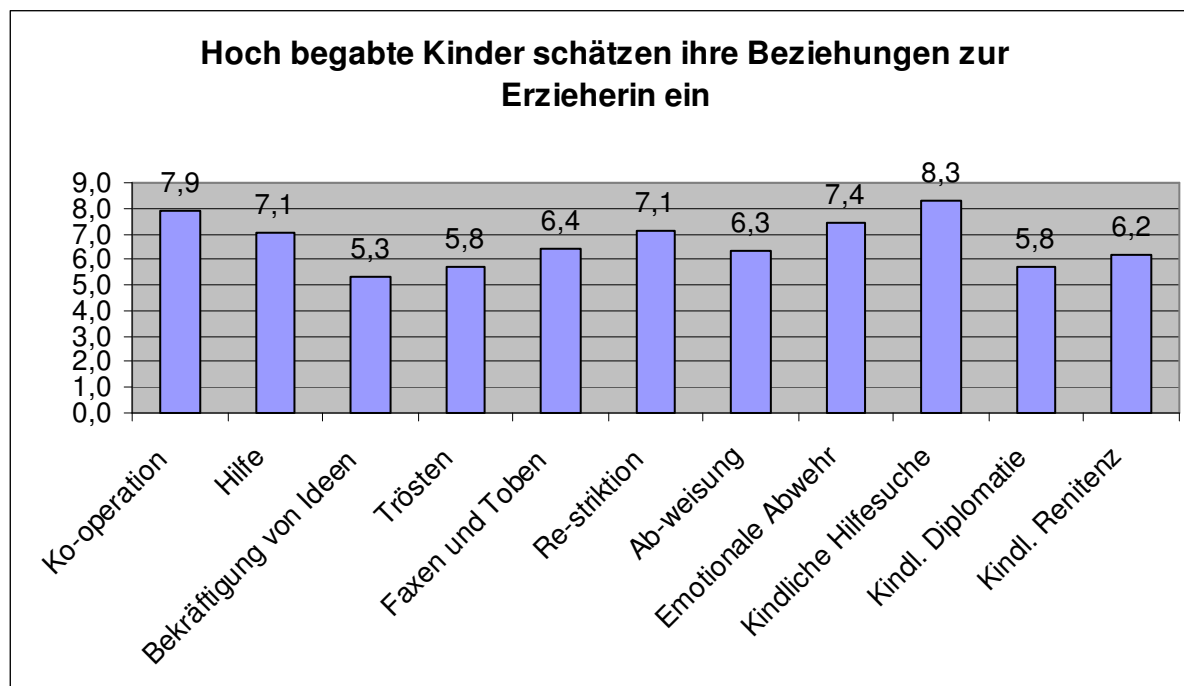


Abb.: Die Ergebnisse der Einschätzungen der Beziehungen zur Erzieherin mit Hilfe des Fit-Kit von 16 hochbegabten Kindern.

Es haben 9 Mädchen und 7 Jungen an diesem Interview teilgenommen.

Es sind in einzelnen Bereichen deutliche Abweichungen und auf der anderen Seite erhebliche Übereinstimmungen zu den durchschnittlich zu erwartenden Werten zu sehen. Wir beschränken uns in der Interpretation der Ergebnisse hier erst einmal nur auf die, bei denen eine Abweichung von den durchschnittlichen Stainewerten von 3,4, 5, 6 und 7 gegeben ist, dies entspricht 78 % aller erwarteten Antworten.

6.2 Interpretation der Ergebnisse der Kinderbefragung

Deutlich weitüberdurchschnittlich viele Kinder werden von den Erzieherinnen wie von den Eltern partnerschaftlich in Handlungen mit einbezogen, so beschreiben die Kinder dies in ihren Empfindungen. (Kooperation)

Die Kinder erhalten Hilfen bei der Umsetzung ihrer Ideen in noch stärkerem Masse von den Familien als von den Erzieherinnen und sie werden auch von den Familien stärker darin bekräftigt sich diese Hilfen zu hohem. Naturgemäß, so scheint es, werden die Kinder Zuhause auch mehr getröstet, aber das Toben und Faxenmachen kommt genauso auch mit den Erzieherinnen vor.

Außergewöhnlich ist das Maß an Restriktion, das die Kinder Zuhause und in der Kindertagesstätte erfahren, nur ein Kind erlebt Zuhause deutliche Einschränkungen. Fast alle Kinder empfinden überhaupt keine Abweisungen durch Erzieherinnen und Eltern, bis auf ein Kind, das sich sowohl Zuhause als auch durch die Erzieherin abgewiesen fühlt. Das gleiche Kind fühlt sich auch emotional abgelehnt, alle anderen liegen weit unter dem Durchschnitt der zu erwartenden emotionalen Abwehr durch die Erwachsenen.

Die kindliche Hilfesuche der Kinder bei der Umsetzung ihrer Pläne ist bei den Erzieherinnen genauso wie bei den Familien deutlich ausgeprägt und die kindliche Diplomatie ist insgesamt im durchschnittlichen Bereich und vergleichbar mit den anderen Kindern.

In der Kindertagesstätte, so schätzen sich die Kinder selbst ein, sind sie weniger renitent als in der Familie.

Wenn man die ersten 5 Skalen gemeinsam betrachtet, so geben fast alle Kinder an, überdurchschnittlich häufig in kooperativer, partnerschaftlicher Weise in Handlungen durch die Erwachsenen mit einbezogen zu sein. Sie erhalten sowohl von der Erzieherin wie auch von den Eltern, eine außergewöhnlich große Unterstützung in der Realisierung ihrer Absichten.

Die folgenden 3 Skalen, die mehr entwicklungshinderliche Bedingungen für Kinder beschreiben, werden entgegen der Erwartung von den Kinder zusammenfassend als im Umkehrschluss positiv beschrieben, denn die Zurückweisung ihre Anliegen durch die Erwachsenen empfinden die Kinder insgesamt als sehr gering.

Erstaunliches legt die Auswertung des FIT-KIT im Bereich der sozialen Kompetenz (kindliche Hilfesuche) und des diplomatischen Verhaltens der Kinder offen, es ist ein deutlicher Zusammenhang zu erkennen zwischen der hohen Begabung des Kindes und hohen Werten in diesen beiden Unterskalen. Diese Ergebnisse sind allerdings noch nicht statistisch abgesichert, da wir zuwenig Datenmaterial dazu erheben konnten.

Die zusammenfassenden Ergebnisse und die Vergleiche der beiden Auswertungen lassen außerdem erfassen, das hochbegabte Kinder insgesamt ihre sozialen Bezüge sehr viel ausgeprägter beschreiben und eine Abweichung von den durchschnittlich zu erwartenden Werten haben, die uns Hinweise darauf gibt, das die Kinder zumindest ihre Umwelt, d.h. die Familie und die Kindertagesstätte sehr differenziert betrachten.

Im Vergleich der Ergebnisse aus den Kinderinterviews mit den Antworten aus den Elternbefragungen können wir uns mit den Autoren des FIT-KIT der Auffassung anschließen, dass die Beurteilungen von Kindern zu ihrer persönlichen Situation, z.B. ihrem Wohlbefinden, eine größere Aussagekraft als die Einschätzungen der Erwachsenen haben?

Hypothetisch können wir annehmen: Die Aussagen von Kindern im Hinblick auf ihre emotionale Stabilität, ihre sozialen Verhaltensweisen und auch hinsichtlich ihres

Wohlbefindens sind exakter, als die der Erwachsenen. Der Vergleich der Kinderangaben im FIT-KIT mit den Ergebnissen der Eltern und ErzieherInnen im Fragebogen von Mayr & Ulich (2003) zeigt, dass Kinder ihre Gefühle deutlicher ausdrücken.

Für die Interpretation der Kinderantworten und der Eltern/Erzieherinnenantworten im Vergleich ist auch zu beachten, dass die Kinder nur die Wahl hatten in drei Kategorien zu antworten, nämlich "dies trifft immer zu", "dies trifft manchmal zu" und "dies trifft nie" zu. Die Erwachsenen dagegen hatten durch die fünfstufige Antwortskala mehr Möglichkeiten zu differenzieren, wobei die Neigung zu bemerken ist, dass Eltern und Erzieherinnen eher dazu tendieren immer mittlere Werte anzukreuzen.

Dazu auch die Autoren des FIT-KIT Sturzbecher & Freytag (2000) die sich entsprechend zur Validität äußern; "Zu den im vollen Umfang bestätigten Befunden gehört auch das Ergebnis, dass die kindlichen Einschätzungen elterlichen Verhaltens einen höheren Zusammenhang mit kindlichen Entwicklungsparametern haben als die Elterneinschätzungen." (ebenda S. 106:)

Beispiele für die Auswertung der Antworten eines Kindes hinsichtlich seiner und der elterlichen Sicht, sowie die Einschätzung durch die Erzieherin in Bezug auf seine Selbständigkeit und Selbstkonzeptentwicklung. Wir gehen hier von einer Definition des Selbst aus, wie es sich nach den Beschreibungen unterschiedlicher Autoren, wie Higgins (1991), Stipek (1992) und Ruble & Dweck (1995) zwischen dem 2. und 8. Lebensjahr in individuell unterschiedlicher Ausprägung entwickeln. Nachdem die Kinder eine gewisse Zeit nur sich beschreiben können und nur ihre eigenen Handlungen beobachten, können sie dann auch sehen, dass ihr Agieren Auswirkungen auf andere hat und deren Reaktionen wiederum in die eigenen Folgehandlungen integriert werden müssen. Die Reaktionen auf beim Handlungspartner erfolgte Handlungen erfordert also soziales Denken.

"Nun versteht das Kind, dass andere (die bei ihm als Sozialisationsagenten fungieren) nicht nur in bestimmter Weise reagieren, sondern auch einen bestimmten Standpunkt einnehmen. Kinder wissen, dass sie bewertet werden. Von da an [...] beginnt der Standpunkt anderer selbstleitend wirksam zu werden." (Oerter 2002 S. 214 f)

Aus unserer Sicht kann die bereits sehr früh bei Kindern einsetzten, und unsere Hypothese ist, dass hochbegabte Kinder außergewöhnlich früh beginnen ein soziales Selbstkonzept zu entwickeln, vergleichbar dem, wie es für ältere Kinder beschrieben wird.

"In Identitätsbeschreibungen stecken zwei Grundbemühungen des Individuums, nämlich die Bemühung, sich selbst zu erkennen und das Bestreben, sich selbst zu gestalten, an sich zu arbeiten, sich zu formen. Damit sind Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung die zwei Prozesse, die Identitätsentwicklung vorantreiben." (Oerter. 2002. S. 292)

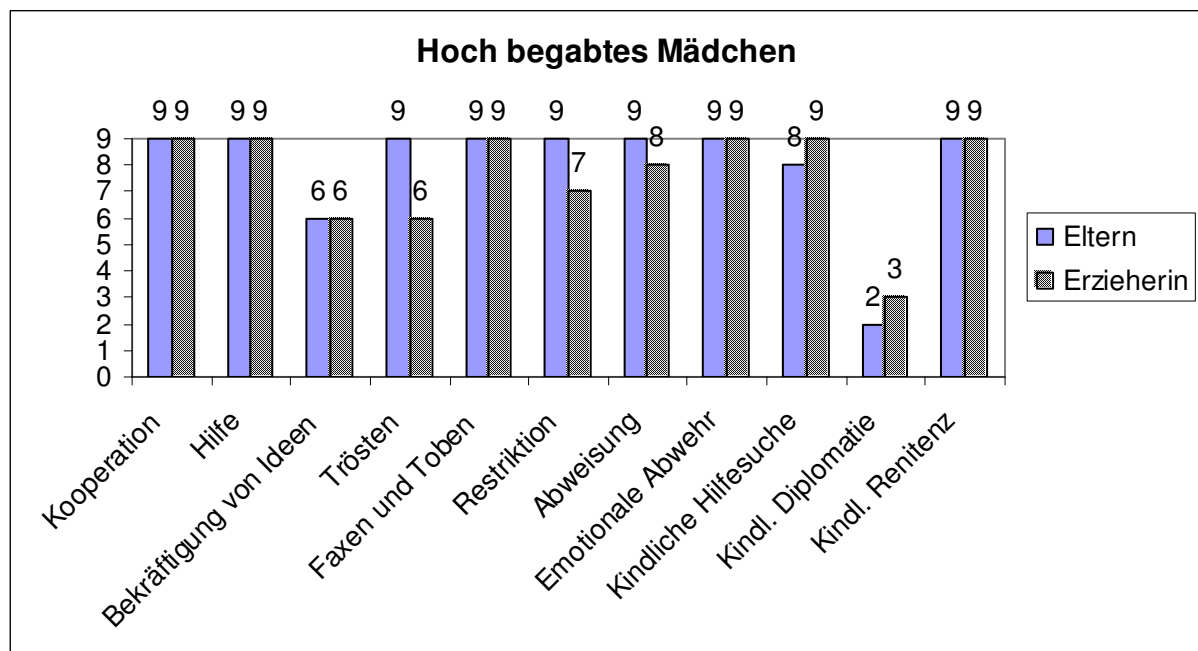
In der Folge werden jetzt einige Beispiele zur Interpretation des Fit-Kit für hochbegabte und durchschnittliche begabte Kinder vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Kinderbefragung mit den Befragungsergebnissen von Eltern und Erzieherinnen ins Verhältnis gesetzt. Ziel ist es, zu zeigen in wieweit sich die

Selbsteinschätzungen der Kinder mit den Einschätzungen ihrer Umwelt decken – oder wo man vielleicht zu einem ganz neuen Bild dieses Kindes kommen sollte, will man sein Wohlbefinden Kindes steigern

Fallbeispiel 1: Mädchen 4J,2M.

Abb.: Janine

Kooperation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Restriktion	Abweisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
9	9	6	9	9	9	9	9	8	2	9
9	9	6	6	9	7	8	9	9	3	9



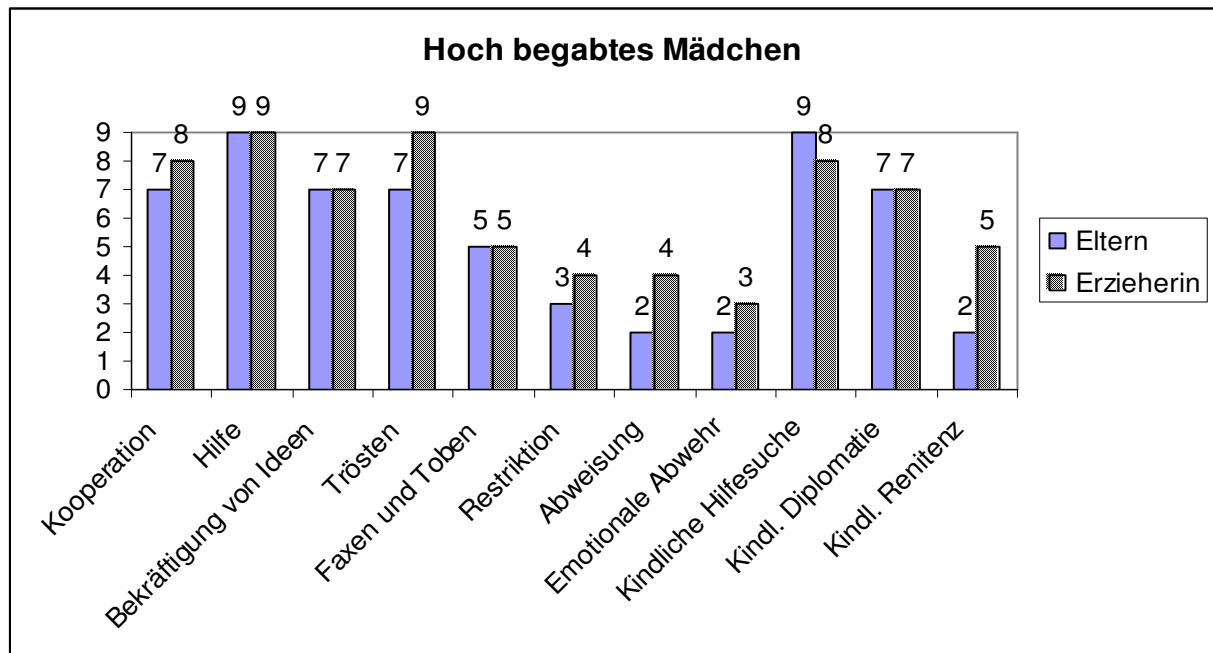
Das Bild eines sehr selbstbewussten hochbegabten Mädchens, das sich durchsetzen kann, gerne die Hilfestellung von Erwachsenen annimmt und gleichzeitig dazu in der Lage ist autonom und ideenreich zu sein.

Fallbeispiel 2

Abb.: Hochbegabtes Mädchen, 7;6

Diana

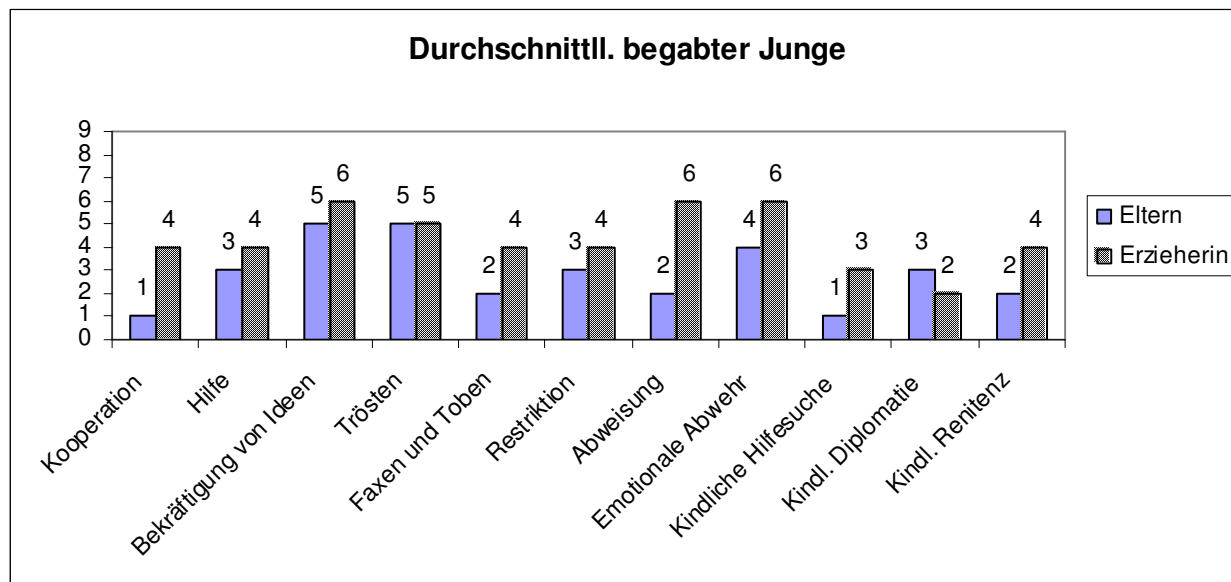
Kooperation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Restriktion	Abweisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
7	9	7	7	5	3	2	2	9	7	2
8	9	7	9	5	4	4	3	8	7	5



Ein hochbegabtes Mädchen, das sich mit kindlicher Diplomatie und wenig auffälligem, eventuell leicht angepasstem Verhalten als ruhig und verständig zeigt. Gleichzeitig fühlt sie sich leicht von den Erwachsenen zurückgewiesen. Es setzt hier eventuell schon ein Alterseffekt ein, dieses Mädchen ist 3;6 Jahre älter und bereits in der 2. Klasse, es hat also deutlich mehr „Sozialisationserfahrungen“

Fallbeispiel 3, 5 Jahre 4 Monate
Jeremias

Kooperation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Restriktion	Abweisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
1	3	5	5	2	3	2	4	1	3	2
4	4	6	5	4	4	6	6	3	2	4



Ein durchschnittlich gut begabter Junge, der das Gefühl äußert wenig Unterstützung, Aufmerksamkeit und Hilfe von seiner Familie zu erhalten. Insgesamt ein sehr zurückhaltendes Kind, der sich auch von den Erzieherinnen nicht so sehr angenommen fühlt.

Das Zusammenfügen der unterschiedlichen Fragenkomplexe, ergibt bei genauerer Betrachtung, dass hochbegabte Kinder sich zumindest im Bereich Kooperation und kindliche Hilfesuche sowie Selbstsicherheit deutlich kompetenter einschätzen, als dies von den Erwachsenen, hierzu kann man auch die Angaben aus dem Elternfragebogen, aber auch per Normen im Fit-Kit, erwartet wurde.

Fallbeispiel 3: Mädchen 5 J. 2M.

Corinna

Kooperation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Restriktion	Abweisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
4	3	5	5	4	5	7	5	4	4	4
3	4	2	5	5	5	6	7	5	5	6

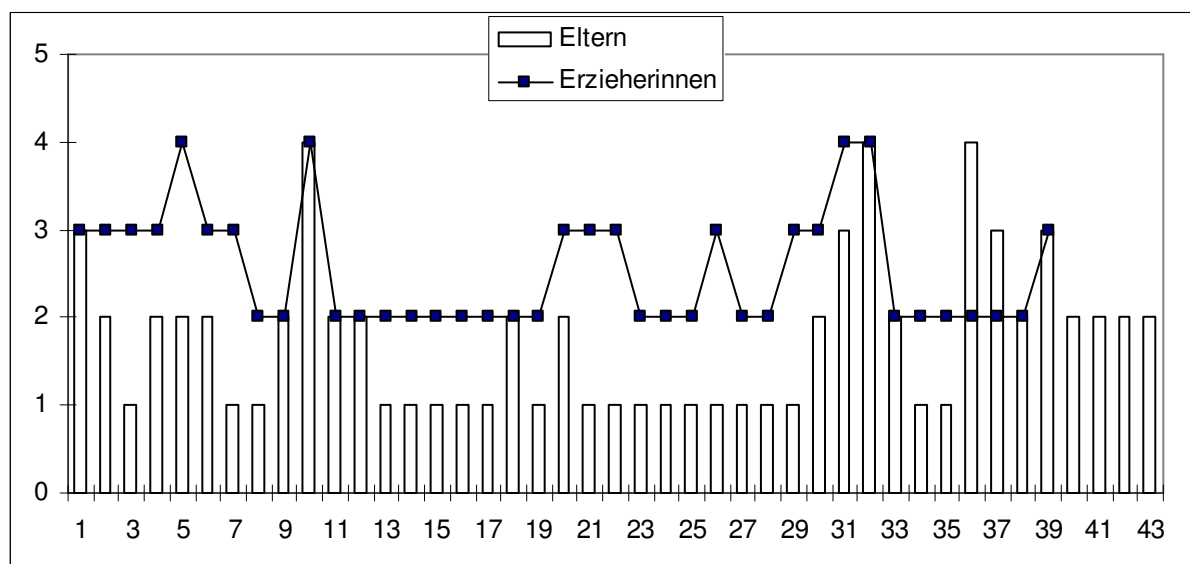
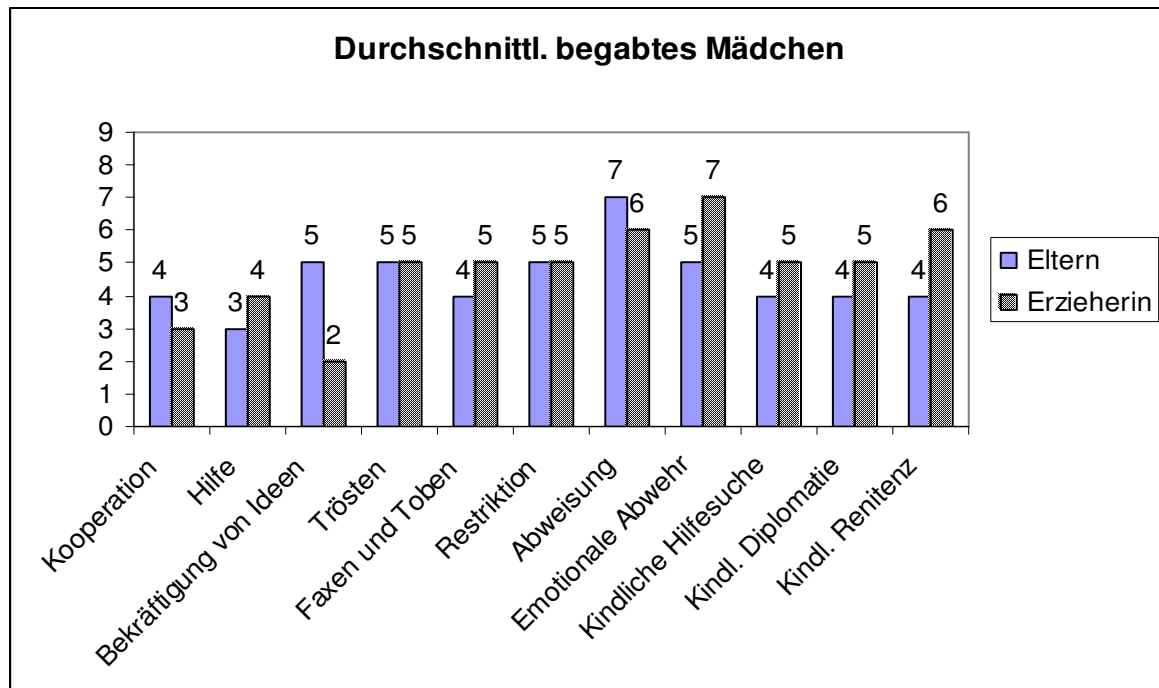


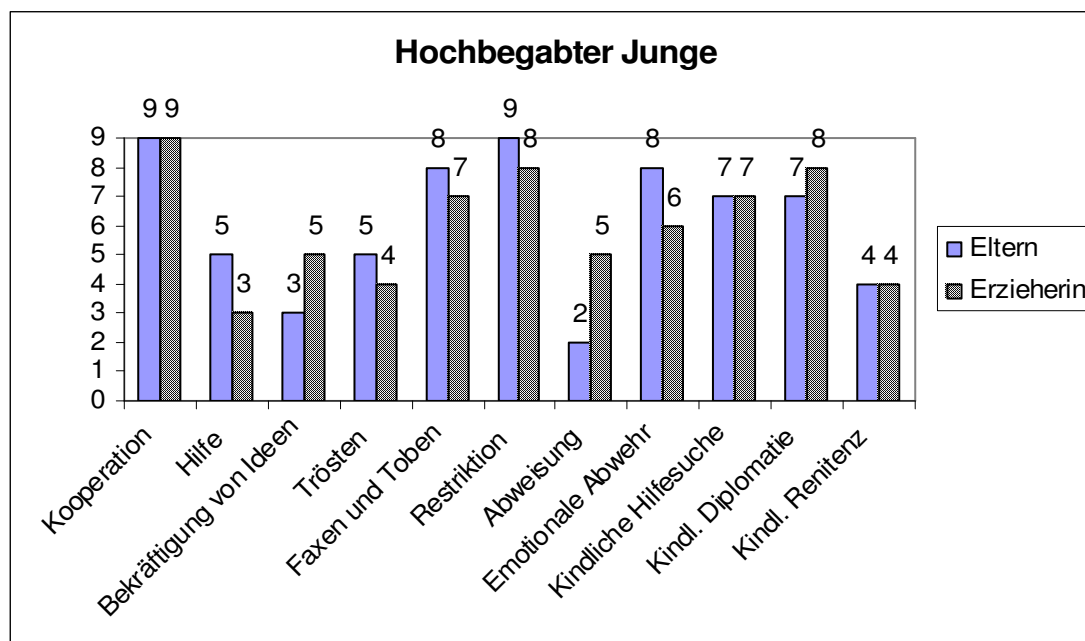
Abb. Auswertung der Eltern und Erzieherinnen Befragungen für Corinna im Vergleich

Diese Mädchen, das ebenfalls seit dem Sommer 2002 den Kindergarten besucht, hat eine etwas andere Selbsteinschätzung als das erste, hier sehen wir eine geringere

Hilfe gebende, wenig kooperative Unterstützung durch die Erwachsenen, insbesondere die Erzieherinnen unterstützen die Ideen des Kindes in seinen Augen nicht, Trösten und Spaßhaben liegen im durchschnittlichen Bereich, aber Abweisung und emotionale Abwehr empfindet sie mal von der Mutter, aber auch von der Erzieherin als hoch. Dieses Kind sucht wenig Hilfe und ist auch nur genauso diplomatisch, wie Kinder im allgemeinen in diesem Alter sind, bei den Erzieherinnen ist sie renitenter als Zuhause. D. h. sie traut sich etwas.

Fallbeispiel 4 Junge 6 Jahre 1 Monat Phillipp

Kooperation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Restriktion	Abweisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
9	5	3	5	8	9	2	8	7	7	4
9	3	5	4	7	8	5	6	7	8	4



Die Interpretation dieses Auswertungsprofils eines sechsjährigen Jungen, der seit Sommer 2001 die Kindertagesstätte besucht, könnte (ohne nähere persönliche Kenntnisse des Kindes) zur folgenden Überlegungen führen:

In den ersten 3 Subskalen, in denen das Kind das Verhalten entweder der Erzieherin oder eines Elternteils beurteilt und zwar im Hinblick auf die Kooperation die es erfährt, die Hilfe und Unterstützung, sowie die Bekräftigung seiner eigenen Ideen, hier fühlt sich das Kind sehr positiv beteiligt. Ganz besonders viel Trost und Zuwendung erhält es in Kummersituationen. Das Toben und Faxenmachen, also der Spaßfaktor liegt nach Einschätzung des Kindes im normalen Bereich. Die folgenden 3 Subskalen geben Auskunft darüber in wie weit sich das Kind angenommen fühlt. Dieses Kind schätzt die Einschränkungen, die emotionale Abweisung gering ein, bei

den Eltern noch geringer als bei den Erzieherinnen. Die kindliche Hilfesuche und Diplomatie in seinem Verhalten beschreibt das Kind als sehr hoch, er will Unterstützung und sucht diese auch ganz geschickt. Seine Renitenz, also seine Bereitschaft sich nicht auf argumentative Auseinandersetzungen einzulassen oder sich ganz irrational einfach nur durchzusetzen ist normal.

Zur weiteren Beschreibung der Selbsteinschätzung des Kindes, nun aber im Vergleich zur Einschätzung der Eltern und der Erzieherinnen, wurde folgendes Item aus dem Kinderinterview ausgewählt:

Das Verhalten des Kindes in Problemsituationen, d.h. es sucht Hilfe. wird durch folgende Frage beschrieben. Wenn dir etwas nicht gelingt, fragst du dann, sagst du dann, erzählst du dann? Das Kind bittet den Erwachsenen um Unterstützung bei der Bewältigung einer bestimmten Aufgabe, die es sich vorgenommen hat.

Dazu passen die Fragen zum sozial-emotionalen Verständnis aus dem weiter unten beschriebenen Eltern/Erzieherinnenfragebogen, der in etwa zeitgleich zu den Kinderinterviews durchgeführt wurde. An dieser Stelle werden die Ergebnisse aus den Erwachsenenfragebogen mit den Fit-Kit Antworten zusammengefügt, um zu demonstrieren, welchen konkreten pädagogischen Nutzen die Pädagogen aus dem Umgang mit diesen Instrumenten ziehen könnten.

Die Eltern, in diesem Fall ist der Fragebogen von der Mutter beantwortet worden, haben in ihrer Einschätzung des Kindes deutliche Abweichungen von den Einschätzungen des Kindes, aber auch Hinsichtlich der Erzieherinnen. Die Mutter sieht im Bereich der Eigenständigkeit (Frage 1 – 8) weniger Sicherheiten als das Kind und die Erzieherin, ebenso hält sie ihn für weniger emotional der Zuwendung bedürftig, als dies die Erzieherinnen (Frage 24 – 31) tun. Hier treffen allerdings die Vorstellungen von P. und der Mutter zusammen, denn auch P. schätzt es so ein dass er zu wenig Zuwendung erhält.

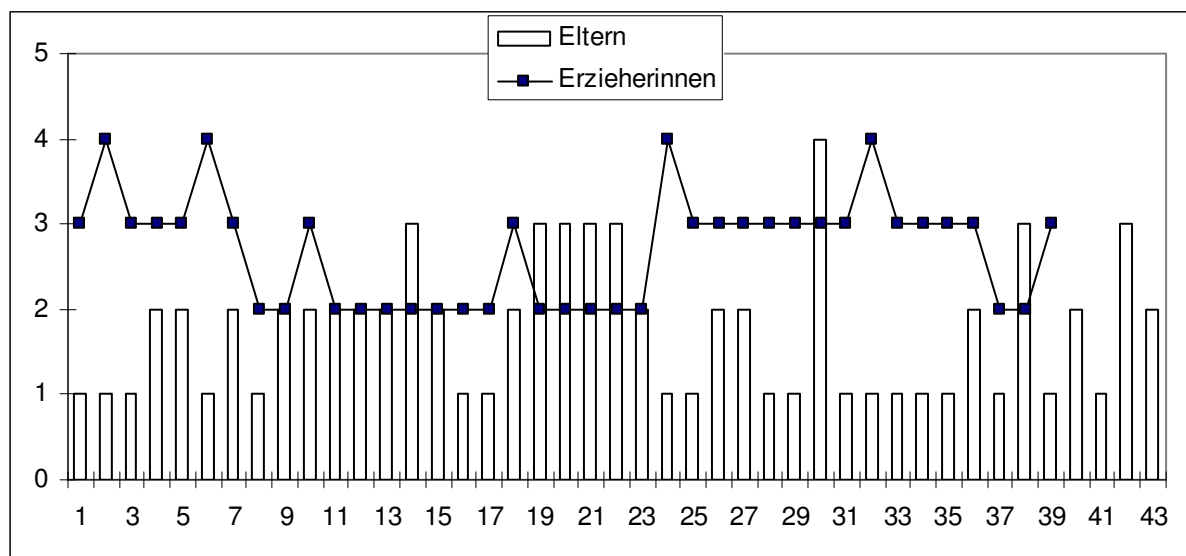


Abb.:

Auswertung der Eltern/Erzieherbefragung für Phillipp im Vergleich

Diese ersten Vorüberlegungen zu einer möglichen Auswertung münden dann in das konkrete Elterngespräch mit den Erzieherinnen ein und man kann versuchen, zu

einer gegenseitigen Abklärung der Situation des Kindes, und bei erheblichen Abweichungen zwischen erwarteten Werten im FIT-KIT, aber auch bei unterschiedlichen Bewertungen durch die Erzieherinnen und Eltern untereinander und im Verhältnis zu den Aussagen des Kindes kommen.

Gespräche mit dieser Datenbasis haben eine gute Grundlage, man kann sich anhand der getroffenen Aussagen durch die Kinder darauf verlassen, dass die Beurteilung ihrer Familien- und Kindergartensituation auch wirklich mit berücksichtigt wird und nicht nur Mutmaßungen das Gespräch bestimmen.

Neben diesem ganz konkret praktischen Effekt ergibt die Auswertung der Kinderinterviews aber auch eine sehr gute Beschreibung ihrer Eigenständigkeit, sozialen Kompetenz und emotionalen Stabilität. Eine Gesamtübersicht aller Ergebnisse ergibt, dass die normal begabten Kinder der Kindertagesstätte in diesen Bereichen tatsächlich auch die erwarteten durchschnittlichen Ergebnisse erzielen.

6.3. Vergleich der verschiedenen Aussagen der Eltern und Erzieherinnen zum Wohlbefinden der Kinder

Parallel zu den Kinderinterviews sind per Fragebogen die Eltern und Erzieherinnen der Kinder, zu ihrer Einschätzung der Situation des Kindes, befragt worden. Zu diesem Zweck haben wir auf ein bereits erprobtes Befragungsinstrument, den Fragebogen von Mayr & Ulich (2003) zurückgegriffen und diesen sowohl bei den Eltern wie den Erzieherinnen eingesetzt. (vgl. dazu den Fragebogen im Anhang)

Die Befragung der Eltern nach dem Wohlbefinden ihrer Kinder findet zu Beginn des Kindergartenjahres, (häufig parallel zum Kinderinterview) statt, um eine realistische Einschätzung des Kindes zum einen durch die Elternbeurteilung, aber auch durch die Einschätzung der ErzieherInnen zu erhalten und miteinander ins Verhältnis zu setzen. Auf der anderen Seite ist natürlich von wesentlichem Interesse, wie sehen die Kinder sich selbst und sind diese drei Elemente untereinander kompatibel oder ergeben sich für uns daraus handlungsrelevante Konsequenzen.

Was bedeutet Wohlbefinden?

Zum Wohlbefinden gibt es einige Autoren, die hier Definitionen oder Abgrenzungsversuche vorgenommen haben. Ein vierdimensionales Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens hat Mayring (1991) dazu entwickelt.

1. Der Mensch muss, um sich wohl zu fühlen, frei von Belastungen sein.
2. Er braucht tägliche Freuden.
3. Glück muss über die Freuden hinaus als Wohlbefindenheitsfaktor (affektiv) erlebt werden.
4. Zufriedenheit ist dabei die kognitive Wohlbefindenheitskomponente.

Andererseits verwenden, weil es auch empirische Indizien dafür gibt, viele Autoren die Begriffe Wohlbefinden, Zufriedenheit und Glück synonym. (vgl. Andrews & Withney 1976) So Becker (1991) der ebenfalls feststellt: "In zahlreichen Untersuchungen wurde Wohlbefinden im Sinne des allgemeinen Glücklichseins bzw. der allgemeinen Lebenszufriedenheit erfasst." (ebenda S. 16) oder Bucher (2001) für seine Untersuchungen zum Kindheitsglück, "diese Studien verwenden einen weiter gefassten Begriff von Glück und verzichten auf die Abgrenzung von "Zufriedenheit", "Wohlbefinden" etc. (Bucher 2001. S. 67) Er verweist auf den umgangssprachlichen Gebrauch, dem wir uns anschließen können, denn auch zufriedenen Kinder sind glückliche Kinder und befinden sich wohl.

Dass es Kindern gut geht, sie sich glücklich fühlen, sie gesund sind und sich positiv entwickeln, wünschen sich alle Eltern. Aber darüber hinaus ist es selbstverständlich, das auch alle anderen, die beruflich mit Kindern zu tun haben, ein übergeordnetes Bedürfnis, ganz jenseits aller Theorien und pädagogischer Ansätze haben, dass ein Klima des Wohlbefindens und der seelischen Gesundheit herrschen muss. Alle wissen:

"Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen vor allem dann, wenn es Kindern gut geht, wenn sie sich wohl fühlen. Insofern erscheint es nur konsequent, wenn heute, etwa im Rahmen der Gesundheitserziehung oder bei präventiven Projekten, körperliche und seelische Gesundheit zunehmend selbst zum Thema von Bildungsprozessen gemacht werden. ... Das Wohlbefinden von Kindern ist zudem ein zentraler Indikator für die Qualität von pädagogischen Einrichtungen und Prozessen und findet nun als Thema und Zielvorstellung Eingang in die Entwicklung moderner Curricula."(Mayr & Ulich. 2003. S. 190)

Obwohl des Wohlbefinden der Kinder ein zentrales Anliegen aller Pädagogen ist, in allen Alltagsgesprächen, aber auch in pädagogischen Texten als zentraler Orientierungspunkt für pädagogisches Handeln gilt, gibt es zu diesem Thema kaum fundierte wissenschaftliche Aussagen. Mit dem Fragebogen von Mayr & Ulich (2003), der sich noch in der Erprobungsphase befindet kann sich dies nun ändern. Er soll in den folgenden 6 Bereichen Aufklärung über das Befinden von Kindern geben.

1. Das sozial-emotionale Verständnis; können Kinder sich in die Gefühle ihrer Interaktionspartner versetzen und dessen Befindlichkeiten in ihrem eigenen Verhalten auch entsprechend berücksichtigen.
2. Initiative, Spiel und Kontaktfähigkeit; können sich Kinder bei Spielen und Aktivitäten gut beschäftigen, werden Kinder durch diese Fähigkeiten für andere Kinder attraktiv.
3. Sicherheit/Standhaftigkeit sind Bereiche der Seelischen Gesundheit, in denen davon ausgegangen wird, ein Kind hat einen selbstbewussten, selbstsicheren Umgang mit Anderen und ist auch standhaft gegen Pressionen von Kindern und Erwachsenen.
4. Emotionale Offenheit, betrifft die erwachsenen Bezugspersonen in der Einrichtung, die Gefühle die das Kind den Pädagoginnen entgegenbringt, aber auch von ihnen annehmen kann.
5. Emotionale Stabilität bezieht sich auf die emotionale Ausgeglichenheit und den Umgang mit Belastungen, verfügt das Kind über die Fähigkeit sich nach belastenden Situationen wieder in einen ausgeglichenen Zustand zurück zu versetzen,
6. Sensorische Genussfähigkeit, haben Kinder einen elementaren Sinn sich gutes zu tun, im Sinne von gutem Essen und Gerüchen. (zusammengestellt nach Mayr & Ulich 2003. Ebenda)

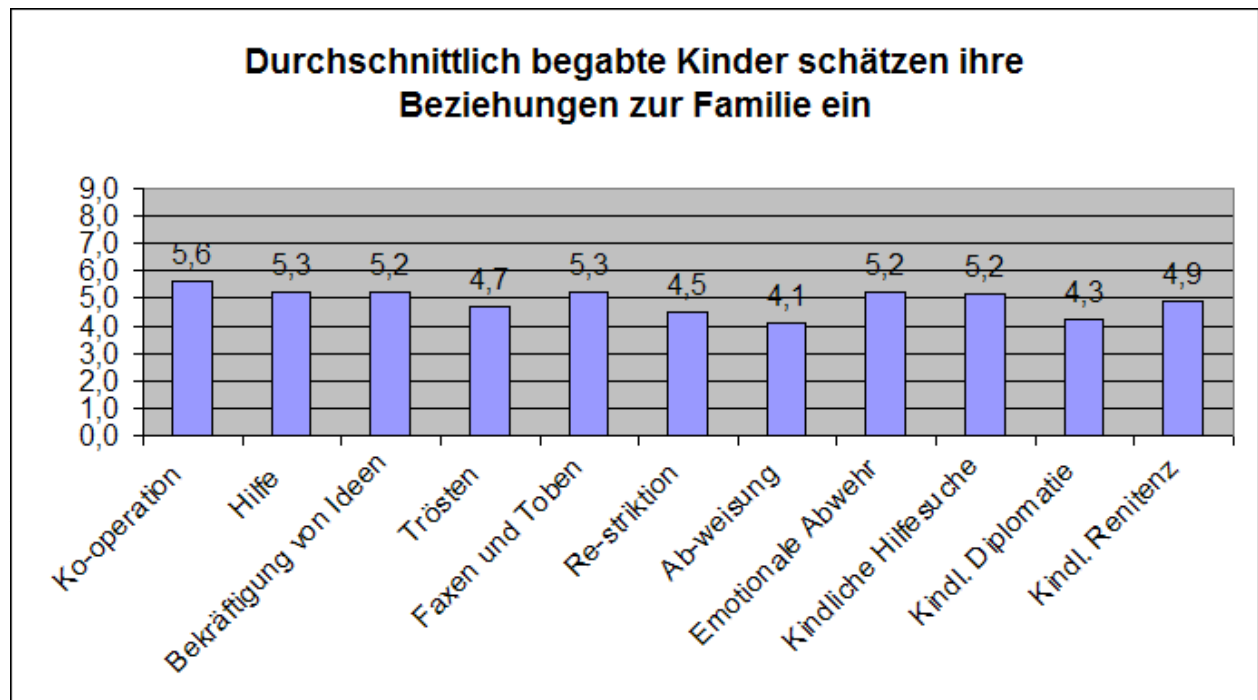
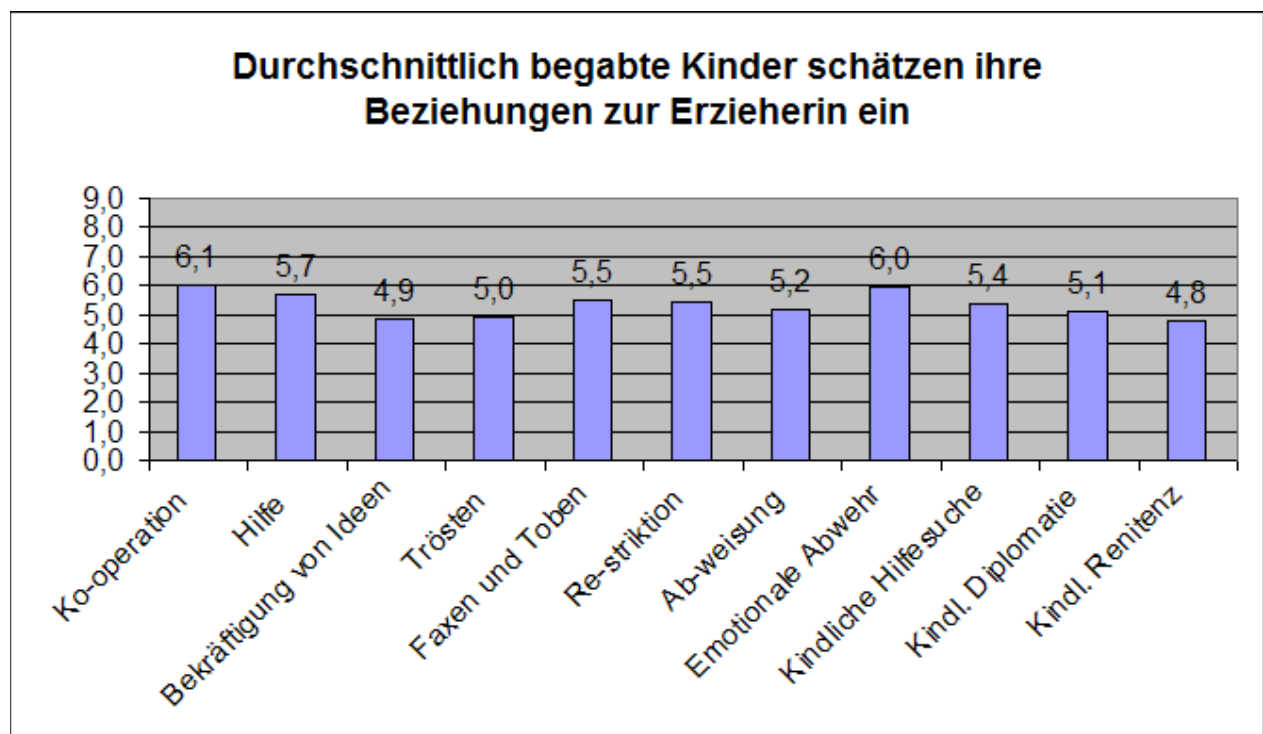
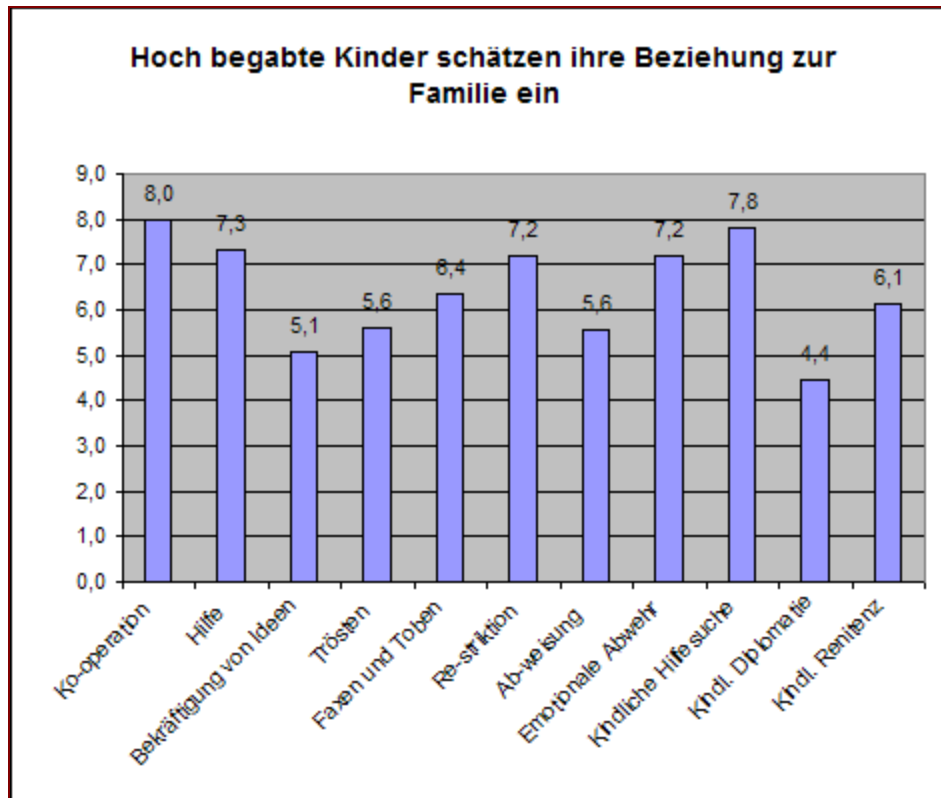


Abb. Übersicht der Ergebnisse der Elternbefragung durchschnittlich begabter Kinder

Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Re-striktion	Ab-weisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
5,6	5,3	5,2	4,7	5,3	4,5	4,1	5,2	5,2	4,3	4,9

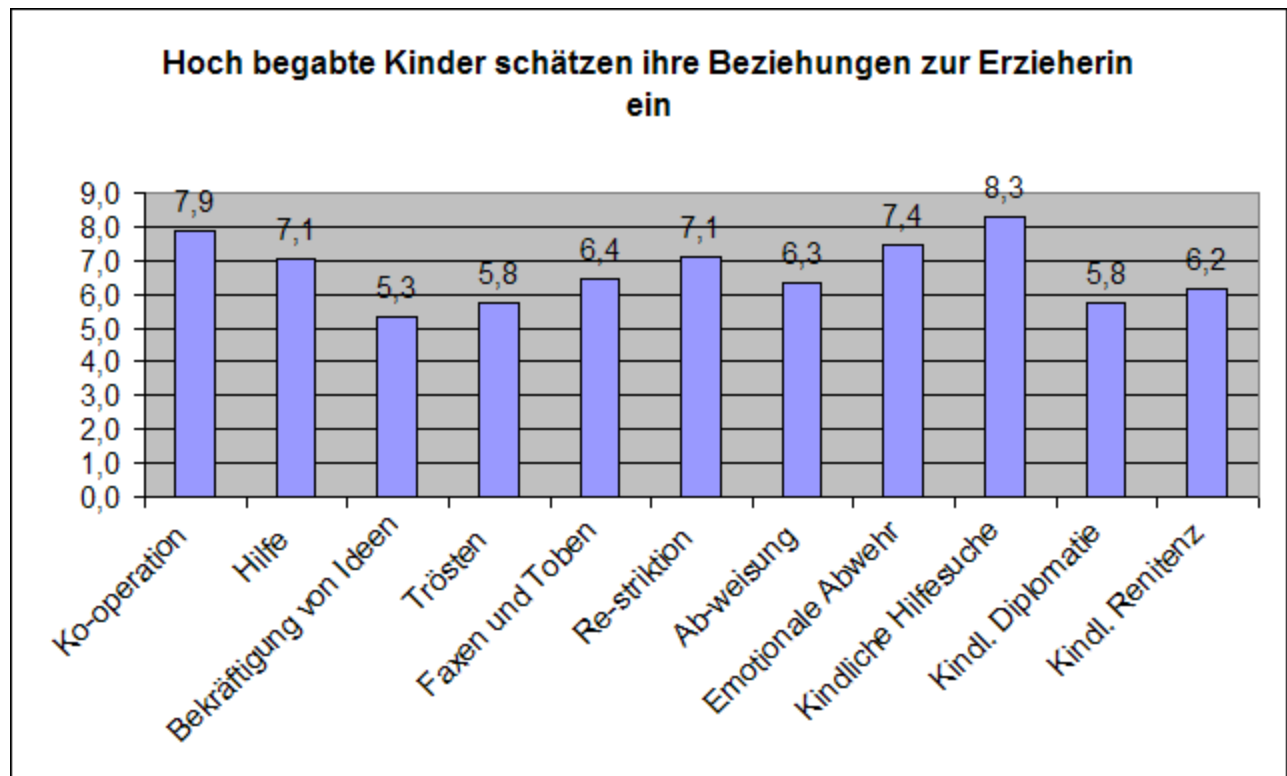


Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Re-striktion	Ab-weisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
6,1	5,7	4,9	5,0	5,5	5,5	5,2	6,0	5,4	5,1	4,8



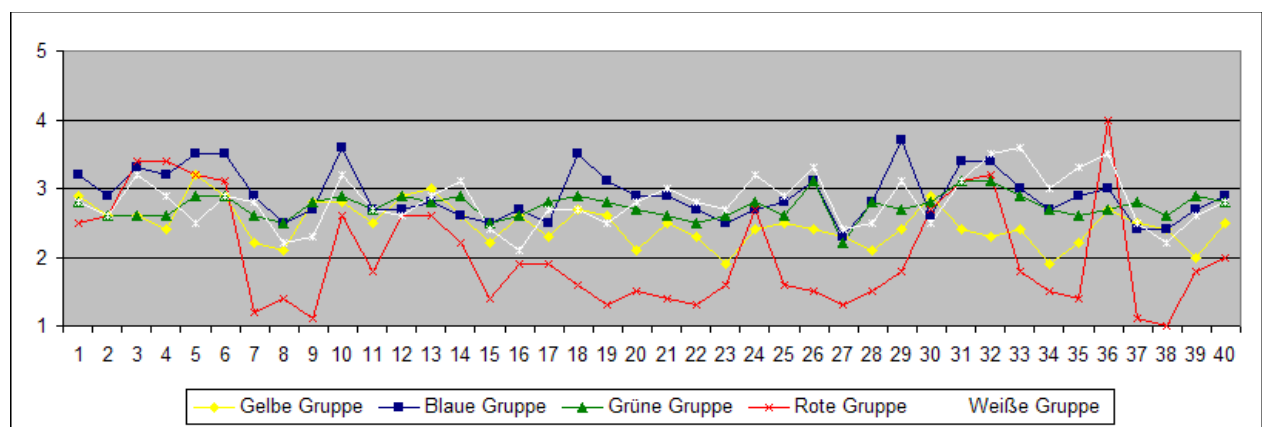
Übersicht aller Befragungsergebnisse im Mittelwert:
Abb.: Zusammenfassung Eltern und Erzieherinnen

Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Re-striktion	Ab-weisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
8,0	7,3	5,1	5,6	6,4	7,2	5,6	7,2	7,8	4,4	6,1



Ko-operation	Hilfe	Bekräftigung von Ideen	Trösten	Faxen und Toben	Re-striktion	Ab-weisung	Emotionale Abwehr	Kindliche Hilfesuche	Kindl. Diplomatie	Kindl. Renitenz
7,9	7,1	5,3	5,8	6,4	7,1	6,3	7,4	8,3	5,8	6,2

Abb.: Übersicht der Ergebnisse Erzieherinnenbefragung durchschnittlich begabter Kinder



Interpretation der Ergebnisse

Da es sich bei dieser Befragung um ein standardisiertes Verfahren handelt, können die Daten auch mit Hilfe statistischer Verfahren ausgewertet werden.

Fragestellung: Kinder, mit höherer Begabung haben ein größeres Selbstwertgefühl, vollziehen einen Perspektivwechsel früher als andere Kinder, haben weniger Interesse an den Gleichaltrigen, streben deshalb stärker nach Autonomie.

Hypothese: Die Einschätzungen der Eltern und Erzieherinnen in den Beurteilungen der Kinder sind sich häufig ähnlich.

Andererseits, die Erzieherinnen nehmen eine anderen Blickwinkel hinsichtlich der Erziehung zum Wohlbefinden von Kindern ein, der sich auch in unserer Untersuchung bestätigen lässt, und dessen Tendenz eventuell auch mit dazu führen kann, dass die Orientierung der Erzieherinnen zu diesem Verhalten für hochbegabte Kinder sich als problematisch erweisen könnte. Die Perspektive, wie Erzieherinnen Kinder sehen, kann sich eben auch als weniger positiv für den Entwicklungsverlauf eines sehr individuellen Kindes, das nicht im durchschnittlichen Bereich von Erwartung liegt, zeigen.

"Hier gibt es eine generelle Tendenz, das Verhalten von Kindern im Kontext von Gruppenprozessen und sozialen Beziehungen zu sehen. Für pädagogische Fachkräfte, die ja mit größeren Gruppen arbeiten, ist es sehr wichtig, dass die Kinder gut miteinander auskommen und die Gruppe "funktioniert". Prosoziales, kooperatives Verhalten wird so zu einer relativ dominierenden Dimension von Seelischer Gesundheit. Dieser "soziale Blick" führt zu einer gewissen "Einfärbung" bei der Beobachtung und Einschätzung mancher Verhaltensweisen." (Mayr & Ulich. 2003. S. 202)

Diese eventuelle Überschätzung der sozialen Haltung, die von Kindern erwartet wird, kann in der Auswertung zu folgendem führen: Entweder, die Kinder haben diese Erwartung erkannt, und versuchen ihr, was von den Erzieherinnen auch bemerkt wird, zu entsprechen oder/und, die Kinder sind in ihrem sozialen Engagement tatsächlich weiter als die Gleichaltrigen.

Eine Frage, die sich nicht abschließend klären lässt, die aber unter dem Aspekt der Haltung gegenüber hochbegabten Kindern in den pädagogischen Institutionen unbedingt im Auge behalten werden sollte.

Die Auswertung der Einschätzungen der Erzieherinnen und der Eltern im Hinblick auf jedes einzelne Kind ergab tatsächlich eine 92% Übereinstimmung bei den Beurteilungen. Die Darstellung der parallel verlaufenden Antworten auf einem Auswertungsbogen dient als Grundlage für das Elterngespräch, besprochen werden dabei insbesondere die Ergebnisse, bei denen deutliche d.h. über zwei Skalenwerteabweichungen in den Einschätzungen des kindlichen Verhaltens zwischen Eltern und Erzieherinnen vorliegen.

7. Gruppengespräche mit hochbegabten Grundschulkindern

Vorannahmen

Einer Datenerhebung per Fotografie und Fotobefragung mit den Kindern der Kindertagesstätte vorangehend, schlugen die Autorinnen identifiziert hochbegabten Grundschulkindern im Haus im Alter von 6 bis 10 Jahren die Durchführung eines Gruppengesprächs vor, dessen zentrales Thema die Erörterung einer möglichst günstigen Beschaffenheit einer Kindertagesstätte aus Sicht von Kindern sein sollte.

Die dem Kindergartenalter entwachsenen Kinder⁴⁷, sollten als angefragte Experten darüber nachdenken und Auskunft geben, was sie sich aus ihrer Sicht an Bedingungen für jüngere Kinder wünschten, damit deren frühkindlichen Bedürfnissen noch besser entsprochen werden könnte.

Inwieweit würden die Grundschul Kinder in der Lage sein aussagekräftig für die jüngeren Kinder mitzudenken unter dem Einfluss eigener Erinnerungen?

Mit Hilfe der Ergebnisse beider Vorhaben sollte möglicherweise auch ein Vergleich der Bewertungskriterien in punkto Übereinstimmung und/oder Divergenzen zwischen älteren und jüngeren Kindern vollzogen werden können.

7.1. Gruppendiskussionen und Gruppenbefragungen

Gruppendiskussionen finden überwiegend in qualitativen Forschungszusammenhängen ihre Einsatz und gelten als eine vergleichsweise junge Methode (Mangold 1960 / 1973).⁴⁸

Ein Auslöser für die Entwicklung von Gruppendiskussionsverfahren im deutschsprachigen Raum kann in den Vorbehalten gesehen werden, die der individuellen Isolierung von Interviewten in der Umfrageforschung galten. Bohnsack schreibt in Bezugnahme auf Mangold:

„In Abgrenzung von der bisherigen Fokussierung auf Einzelmeinungen entwickelt er das Konzept der >>Gruppenmeinung<<. Diese sei keine Summe von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen.

Diese Gruppenmeinungen werden – und dies ist die andere entscheidende Wendung, die Mangold der Methode nun gab – in der Diskussionssituation nicht erst produziert, sondern lediglich *aktualisiert*.“ (Bohnsack 2003. S. 370)⁴⁹

Die „*empirische* Evidenz des Kollektiven“ (ebd.) liegt in der ungezwungenen bis lustvollen Integration des Einzelnen in einen sich wechselseitig steigernd geführten Diskurs.

„Indem sie [die Teilnehmer, Anm. d. A.] untereinander interagieren, werden möglicherweise Auffassungen und Normen deutlich, die nicht als Reaktion von Stimuli von außen entstehen. Wird der Forscher als Außenstehender betrachtet, wird er Fragen äußerst behutsam in die Runde eingeben und vornehmlich versuchen, die Diskussion selbst im Gange zu halten, und

⁴⁷ Zu ihnen gehören Kinder, die nicht nur die Kindertagesstätte vor Ort kennen, sondern auch andere Kindergärten Hannovers besucht haben.

⁴⁸ Mangold 1960. Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. M.: Mangold 1973. Gruppendiskussionen. In: König, R. (Hrsg.). Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2, Stuttgart: (dritte Aufl.) S. 228 - 259

⁴⁹ Bohnsack 2003. Gruppendiskussion. In: Flick./Kardoff./Steinke. (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 369 - 384

allenfalls Fragen den Aussagen folgen lassen, wie beim wenig strukturierten informellen Gespräch mit dem einzelnen.“(Atteslander 1984. S. 120) ⁵⁰

Nur graduell davon unterschieden findet sich die Gruppenbefragung. Sie versteht sich als eine Gruppendiskussion, die durch von einem Gesprächsleiter gestellte Fragen geführt bzw. moderiert wird. Eine geschickte Moderation wird dabei als günstig bezüglich des Abbaus etwaiger Hemmungen betrachtet (Atteslander 1984, ebd.).

Bereits während des Gruppengeschehens beginnen die Prozesse der Deutung und Interpretation durch die Teilnehmer in den sich vollziehenden Interaktionen des Entdeckens und situativen Aushandelns.

Diese Diskurse wirken nicht selten vergleichsweise strukturlos und quasi nicht reproduzierbar, wenn man sich lediglich auf das einlassen würde, was wörtlich übermittelt wird, den sogenannten immanenten Sinngehalt:

„Indem der Forscher stellvertretend für die Teilnehmer die Orientierungsstruktur interpretiert, vollzieht er, was Mannheim (1964a; s. auch Bohnsack 1997 und 1999) *dokumentarische Interpretation* genannt hat, nämlich die begrifflich-theoretische Explikation der wechselseitigen (intuitiven) Verstehensleistungen der Erforschten (vgl. dazu auch den Begriff des <<praktischen Bewusstseins>> bei Giddens 1988) ⁵¹.“ (Bohnsack 2003. S. 375) ⁵²

Dies ermöglicht auch bei unter Umständen wenig zusammenhängenden Redebeiträgen, wie z. B. Erzählungen oder Beschreibungen, das Erschließen eines gemeinsamen, kollektiven Sinnmusters.

Als zentrale Komponenten einer dokumentarischen Interpretation kollektiver Orientierungsmuster dürfen im Anschluss an Bohnsack (ebd. S. 376) genannt werden:

- die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt
- die Berücksichtigung des Diskursprozesses zur Erschließung des dokumentarischen Sinngehaltes
- die Berücksichtigung der Diskursorganisation (Folge der Redebeiträge)
- Beachtung der Dramaturgie des Diskurses, hier die Identifizierung von Fokussierungsmetaphern in Form von Höhepunkten

Die Diskursteilnehmer verstehen einander aufgrund gemeinsamer Handlungspraxis, gemeinsamen biografischen Erlebens, im Großen und Ganzen ihrer gemeinsamen Sozialisationsgeschichte.

Damit wird deutlich, dass das Gruppengeschehen nicht als sozialer Ort etwas entstehen lässt (im Sinne von Emergenz und Genese), sondern als sozialer Ort in kollektiver Erlebnisschichtung der Artikulation und Repräsentation dient.

⁵⁰ Atteslander 1984. Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter

⁵¹ Giddens 1988. Die Konstitution der Gesellschaft – Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Campus

⁵² Mannheim 1964. Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K.–Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand. S. 91 – 154

Bohnsack 1999. Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Methoden. Opladen: Leske & Budrich

Bei der Auswertung von Gruppendiskussionen ist zu klären, auf welche Erfahrungsräume (z. B. geschlechts- oder bildungsspezifische) dabei abgehoben wird.

Diese Methode bietet die Möglichkeit des Herantretens an Sinnstrukturen, die über den wörtlichen oder referenziellen Sinngehalt bzw. die kommunikativen Intentionen der Beteiligten hinausreichen.

Zur Gruppenleitung

Die Moderation bzw. Leitung eines Gruppendiskurses bzw. einer Gruppenbefragung sollte eine Reihe von Kernprinzipien berücksichtigen (vgl. Bohnsack 2003, Mangold 1960).

So beziehen sich jedwede Interventionen auf die gesamte Gruppe im Rahmen einer demonstrativen inhaltlichen Unschärfe, um zur Erstellung detaillierter Darstellungen zu gelangen.

In die Redebeiträge soll so wenig Eingriff wie möglich vorgenommen werden. Dies kann sich jedoch als nötig erweisen, wenn in Unterscheidung zu einer einfachen Gesprächslücke ein Gesprächsgeschehen zu erlöschen droht.

Immanentes Nachfragen bezieht sich auf ein bereits gegebenes Thema. Es besitzt Vorrang gegenüber einem exmanenten Nachfragen. Exmanent heißt, dass die Gruppe für sie wichtige Themen abgearbeitet hat, die Forschenden jedoch noch nicht zu ihrer Zufriedenheit in Bezug auf ihre Erkenntnisinteressen zum Zuge kamen.

Gegen Ende der Gruppenbefragung können die Forschenden in einem direkten Zugang ihnen unklare oder widersprüchlich erscheinende Sequenzen mit den Gesprächsteilnehmern aufgreifen.

7.1.1. Gruppengespräche / Kreisgespräche mit Kindern

Gruppengespräche mit Kindern scheinen den Autorinnen ein besonders günstiger Ansatz zur Durchführung des vorliegenden Teilvorhabens zu sein, da alleine durch die Mehrzahl der Kinder im Verhältnis zu den anwesenden Erwachsenen einer „generationen-bedingten Dominanz von Erwachsenen“ (Heinzel 2000, S. 117)⁵³ Gehalt geboten wird.

Auch scheinen uns durch die in einem Gruppengespräch folgerichtig entstehenden Interaktionen zwischen Gleichaltrigen eine geeignete Grundlage für eine Gesprächssituation zu vorzuliegen, die auf reichhaltige Ideen hoffen ließ.

Gegenseitige Anregung zu Beiträgen liefert gleichzeitig Anstöße zur vergangenheitsorientierten Erinnerung wie auch zu einem auf zukünftige Zeiten ausgerichteten schöpferischen Entwickeln neuer Ideen.

Neben den Vorteilen müssen jedoch auch die Punkte genannt werden, die ein entsprechendes Unterfangen erschweren bis unmöglich machen können.

So könnte es den Kindern an einer Diskussionskultur mangeln, sie könnten sich durch die Gruppensituation gehemmt fühlen oder auch nur mangelhaft in der Lage sein sich zu verbalisieren. Es könnte zu Spannungen zwischen Mädchen und Jungen kommen. Diese Probleme könnten überwiegend in künstlich zusammengesetzten Gruppen vermutet werden.

Die Möglichkeit natürlich zusammengefundene Gruppen um Teilnahme zu bitten, drängt sich demgegenüber förmlich auf, auch wenn sich in dieser Zusammensetzung selbstverständlich Probleme hinsichtlich der Gruppensolidarität bzw. spezifischer Gruppendynamik entfalten können. Heinzel konstatiert:

⁵³ Heinzel 2000. Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 117 - 130

„Insgesamt überwiegen die Potentiale des Verfahrens für die Kindheitsforschung zweifellos die Schwierigkeiten. Viele der angedeuteten Probleme (z.B. Meinungsführer und Schweiger, Kohäsion in Regelgruppen, Geschlechteralltag) beeinflussen auch Gruppendiskussionen mit Erwachsenen. Die Zurückhaltung beim Einsatz dieser Methode in der Kindheitsforschung ist vermutlich darauf zurückzuführen, daß ForscherInnen zu wenig Zutrauen in die Kommunikationsfähigkeiten von Kindern haben und vor der Leitung von Diskussionen mit Kindern zurückschrecken.“ (Heinzel 2000. S. 121)

Durch die Nähe der Beratungsstelle zu Hort und Kindergarten sowie langjährige berufliche wie private Erfahrungen in der weiteren Praxis war und ist den Autorinnen der Umgang mit natürlichen Gruppen wie zum Beispiel Kindertagesgruppen, Hortgruppen, Klassengemeinschaften, Freundesgruppen etc. vertrautes Terrain.

Solchergestalt natürliche Gruppen verbinden sich durch eine „fundamentale Sinnschicht“, deren „[...] Gespräche wie weiter oben ausgeführt als Dokumente ihrer kollektiven Erfahrung verstanden werden [...]“ (Heinzel 2000. S. 120) dürfen.

Die Erfahrung mit Kindertagesstätten und Grundschulen und den dort regelmäßig praktizierten Aktivitäten lässt klar erkennen, dass Gruppengespräche in vielfältigen Formen von Kreisgesprächen, Morgenkreisen, Montagskreisen etc. zur Kultur der jungen Kinder gehören.

Hier wird die Leitung solcher Gespräche geregelt und eingeübt genauso wie Rederecht und andere Gesprächsregeln, die teils von Pädagoginnen vorgegeben teils von den Kindern selbst entwickelt werden. Dies weist klar auf eine Methode innerhalb der Elementar- und Primärpädagogik, die sehr gut zu Forschungszwecken eingesetzt werden kann.

7.2. Fragestellungen und Vorbereitungen

Mit vier im konsensuellen Verfahren festgelegten Themenkomplexen sollten die Kinder durch die Autorinnen konfrontiert werden:

- a. „Was sollte im Kindergarten ablaufen, damit er für mich genau richtig ist? Wie sollte er sein? Wer gehört dazu?
- b. Wie wäre der Gruppenraum am besten eingerichtet? Wie sollte er aussehen?
- c. Was sollte eine Erzieherin unter der Woche mit den Kindern am besten tun? Was soll sie tun, wenn sie sich im Kindergarten aufhält, aber nicht direkt mit den Kindern zusammen ist?
- d. Wie, d. h. auf welche Art und Weise, erfährt man etwas von Kindergartenkindern darüber? Mit direkten Fragen? Mit gemalten Bildern? Auf welche Weise bekommt man heraus, was Kindergartenkinder für wichtig halten?

Vorbereitung

Die in Frage kommenden Grundschulkinder wurden über das Vorhaben detailliert informiert und um Teilnahme gebeten. Ihnen wurde vollstes Verständnis für den Fall signalisiert, dass sie aus organisatorischen oder anderen Gründen nicht an einer solchen Gesprächsrunde mitmachen könnten. Nach einer verabredeten Bedenkzeit stimmten insgesamt neun Kinder der Teilnahme zu.

Diese Teilnahme bedeutete für sie eine Umorganisation ihrer anstehenden Hausaufgabenerledigung, Klassenarbeitsvorbereitungen etc. und auch die beteiligten

Eltern mussten sich bereit erklären, den einen oder anderen Fahrdienst an dem in Frage stehenden Nachmittag zu verschieben.

Aus der Bereitwilligkeit, diese Unannehmlichkeiten in Kauf zu nehmen, schlossen die Autorinnen auf die hohe Motivation der Kinder. Der Gedanke auf die Unterbringungsbedingungen jüngerer Kinder möglicherweise einen wie auch immer gearteten Einfluss nehmen zu können, schien einen hohen Reiz auf die Kinder auszuüben. Gehört zu finden, die eigene Meinung ernst genommen zu sehen, eine für sie interessante Fragestellung zu drehen und zu wenden, schien darüber hinaus die Zeit wert zu sein.

Die Gesprächsrunden wurden durch jeweils eine der Autorinnen moderiert. Eine Dokumentation des Geschehens per Video oder Bandaufnahme fiel am Tag der Durchführung unerwartet aus.

Trotzdem entschieden sich die Autorinnen aus organisatorischen Gründen dafür, das Vorhaben nicht zu vertagen. Die Lösung wurde gewählt, im Wechsel eine der Autorinnen jeweils im Hintergrund des Raumes zu platzieren. Diese konzentrierte sich auf die Beobachtung des Geschehens und die Protokollierung des Ablaufes und des Inhaltes der Gespräche in Stichworten.

Diese Protokolle wurden im Nachhinein unter Beteiligung der Kindergruppe und der moderierenden Autorin auf ihre Richtigkeit hin überprüft.

7.3. Gesprächsgruppenbildung und Durchführung

In Absprache mit den Kindern wurden zur Intensivierung der Gespräche zwei Kleingruppen zu jeweils fünf und vier Kindern gebildet.

Gruppe 1 bestand aus vier Mädchen und einem Jungen; drei der Kinder waren im Alter von acht Jahren, eines war neun und eines sechs Jahre alt.

In Gruppe 2 war das Verhältnis Jungen/Mädchen 1:1. Drei der Kinder waren acht Jahre, eines zehn Jahre alt.

7.3.1. Gruppe 1

Die von der Moderatorin erläuterten Fragestellungen wurden chronologisch bearbeitet. Der Ablauf gestaltete sich ruhig und besonnen. Die Kinder meldeten sich per Handhebung zu Wort und warteten bis die Moderatorin und/oder die Gruppe das Wort erteilten.

Frage a.

Eine aus dem, von Gruppe 1 und Moderatorin überprüften, Stichwortprotokoll sich ergebende chronologische Auflistung ergab unsortiert folgendes Ergebnis:

- Schminken,
- Basteln,
- nicht nur rumkrickeln,
- Matratzen und Tücher als Baumaterial,
- ein Bett zum Ausruhen,
- Nach den Großen schauen, d.h. im gesamten Haus herumschauen
- An Eltern Briefe verfassen und diese um Vorschläge für und um Unterstützung von Exkursionen bitten,
- Lebende Tiere halten und reihum versorgen,
- Ein größeres Trampolin bereitstellen,
- Töpfern
- Mindestens ein Projekt pro Monat durchführen, das z. B. mit Tieren und Kunst zusammenhängt

- Tiere in freier Natur beobachten
- Kurse anbieten, die möglicherweise für Jungen und Mädchen getrennt angeboten werden, zum Beispiel zum Thema „Kindergärten in anderen Kulturen“, „Andere Sprachen“, aber nicht nur Englisch und Französisch, sondern auch „deutsche Dialekte“. Die Kinder sollten in ganzen Sätzen sprechen und sich Mühe geben, richtig zu sprechen,
- Reisen sollen stattfinden, über deren Zielorte abgestimmt wird,
- Die Teilnahme an allen Aktivitäten muss freiwillig sein, d.h. abgelehnt werden können.

An diesem Punkt kam die Gruppe überein, dass viel zu viele detaillierte Regeln für Kinder existieren und deshalb die Umsetzung einer gewissen Regelfreiheit diskutiert werden müsse. Dazu gehöre auch mehr Bewegungsfreiheit durch weniger Kontrolle. Damit wiederum hänge zusammen, dass Erzieherinnen einfach besser hinhören müssen, was Kinder ihnen zu sagen haben.

Denn Kinder wollten z. B. mehr Experimente, „wirklich interessante“ Projekttage, an denen man freiwillig teilnehmen könne. Ein solches interessantes Thema wäre unter anderem, dass man - mit Erlaubnis der Eltern - Tierherzen untersuchen würde.

Des Weiteren:

- Selber Puppentheater entwerfen,
- Ein Mal pro Jahr die Gruppenräume gänzlich umgestalten
- „...dass Kinder auch mal ein Risiko eingehen können, ohne dass die Sicherheit der Kinder ernsthaft gefährdet ist.
- Viele verschiedene Raumebenen zur Verfügung stellen, damit Kinder mit Kassetten tagträumen können oder sich beim Vorlesen entspannen können.

Frage b.

Das Gespräch nahm an Lebhaftigkeit zu.

Der Eingang der Kindergruppen sollte

- Schränkchen für die Kinder vorsehen,
- der Gruppenraum braucht ein Bauecke,
- ein Bett mit Kassettenrecorder,
- der Fußboden soll zum Barfußlaufen einladen: Freiheit für die Füße
- So wenig Möbel wie möglich
- Viele Bilder von Kindern
- Auf einer anderen Raumebene (Hochebene) sollen verschiedene Elemente zum Aktivwerden frei verfügbar sein

Frage c.

Erzieherinnen sollen

- gemeinsam mit den Kindern spielen
- und ihnen oft genug vorlesen.
- Sie sollen den Kindern aufmerksam zuhören.

Frage d.

Am besten ließe man Kinder Bilder malen, so die einhellige Gruppenmeinung.

Daraufhin beschloss Gruppe 1 umgehend, selbst Räumlichkeiten zur Verdeutlichung zu malen. Papier und Stifte sind im Raum reichlich vorhanden.

Die Mädchen diskutieren unter sich und einigen sich darauf, dass besonders für Jungen extra eine Tobeecke vorhanden sein müsse.

7.3.2. Gruppe 2

Gruppe 2 braucht nach Einleitung des Gespräches einige Momente des Nachdenkens und Schweigens, bevor sich das erste Kind zu Wort meldet.

Fragen a und b werden von den Kindern zusammengefasst beantwortet, „weil dies praktischer sei“.

Fragen a. und b.

- Interessante Spiele zum Aussuchen,
- z. B. schwierige Lernspiele
- Ausflüge,
- die Möglichkeit, Spiele selbst von zu Hause mitzubringen, um sie mit anderen teilen zu können,
- Kinder sollten die Gelegenheit haben bis nachmittags im Kindergarten bleiben zu dürfen, um sie nicht mittags aus ihren Aktivitäten heraus zu reißen,

Der Kreis einigt sich auf die ihnen wichtige Kernaussage, dass man über derartige Bedingungen Freunde kennen lernen kann und auch sollte.

- Play Stations,
- Fernseher,
- Computer,
- CD-Player und Hörspiele,
- eine eigene Gruppenküche,
- Bücher: Tierbücher und Lexika,
- Comics
- Lernprogramme für Kinder, die lernen wollten: Zahlen und Buchstaben,
- Schulvorbereitungsmöglichkeiten,
- Möglichkeiten, um das Stillsitzen zu üben,
- Raumerweiterungen: Anbauten, um zum Beispiel interessante Herausforderungen wie Labyrinth anbieten zu können,

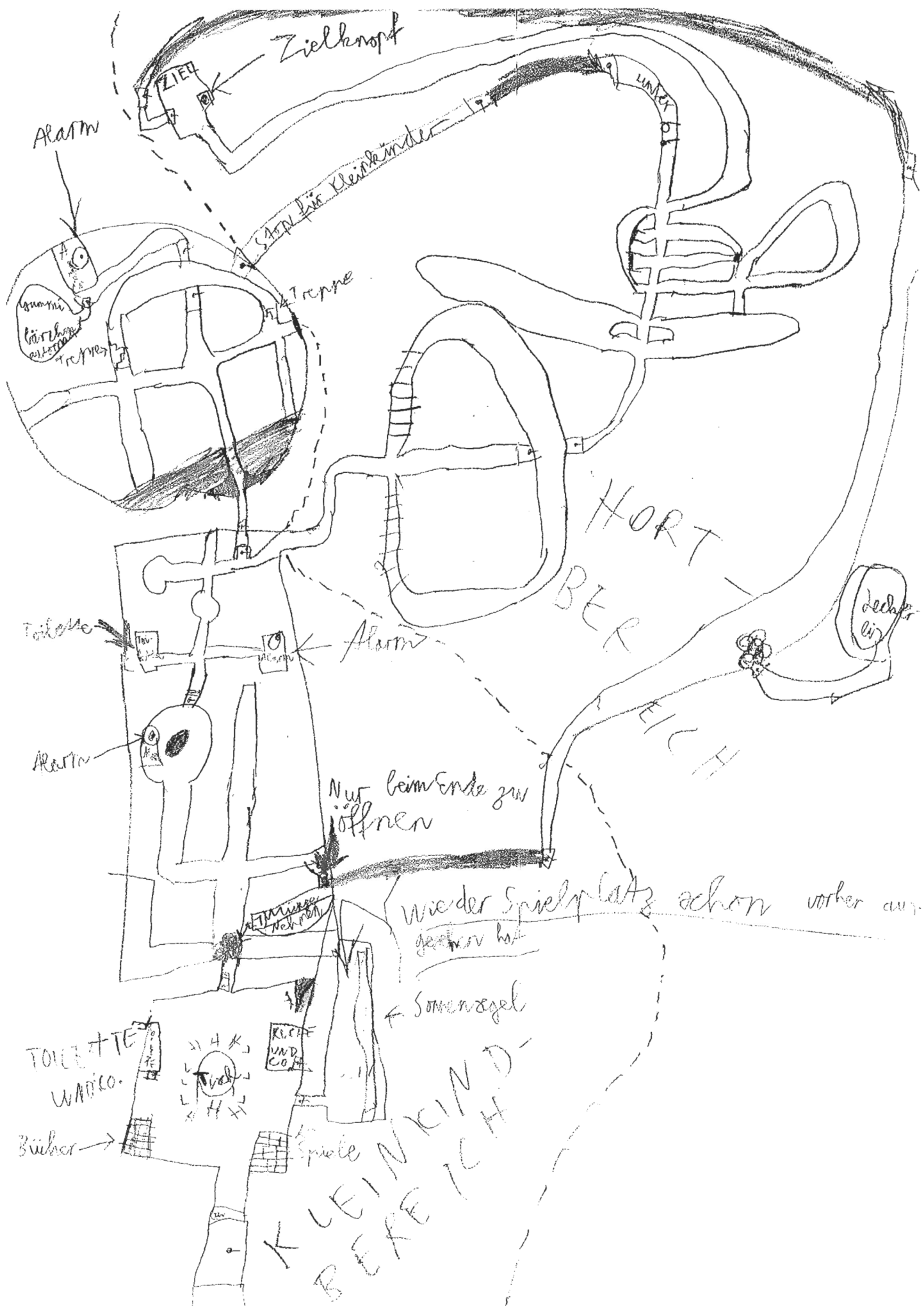
Frage c.

- Vorlesen,
- Gemeinsam mit den Kinder spielen,
- sich die Namen der Kinder merken,
- trösten,
- verarzten,
- aufpassen,
- helfen,
- nicht streng, sondern nett sein
- Nicht überwachen
- Nur so weit aufpassen, dass „nichts Schlimmes“ passieren kann,
- Nicht so laut schreien!
- Leise sein.

Frage d.

Die Idee wird diskutiert, dass man jüngere Kinder einfach direkt fragen könnte und sie dabei jeweils vor Alternativen stellt: „Willst du dieses oder möchtest du lieber jenes?“

Das Kind, welches Räume anbauen möchte, um interessante Herausforderungen anbieten zu können, schlägt das Malen von Bildern vor und malt in Absprache mit den anderen Kindern ein kompliziertes Labyrinth (siehe nächste Seite), welches



stellvertretend für derartige Herausforderungen stehen soll und gleichzeitig zeigen soll, dass Bilder Aussagekraft haben können.

Das Labyrinth, dessen Erstellung von allen Kindern umlagert wird, ist differenziert unterteilt in verschiedene Schwierigkeitsgrade für jüngere und ältere Kinder und sieht auch Notfallknöpfe vor, über die Erzieherinnen herbei gerufen werden können, für den Fall, dass eine Situation wirklich brenzlich, d.h. wirklich gefährlich für ein Kind wird.

Die Gruppe diskutiert, dass es für Mädchen und Jungen wahrscheinlich unterschiedlich gestaltete Labyrinthe geben müsste. Auch die Nennung aller technischen Geräte, die man sich für Gruppenräume wünsche, sei schließlich durch Jungen erfolgt.

Rückblick

Beide Gruppen sind mit ihren jeweiligen Beiträgen zufrieden, bestätigen die Richtigkeit des Stichwortprotokolls und erbitten Rückmeldung über etwaige Auswertungsergebnisse und Folgen zu einem späteren Zeitpunkt.

Einzelne Eltern von Kindern, die an den Gesprächen teilnahmen, geben an den folgenden Tagen die Rückmeldung, dass die Kinder das Gespräch interessant und anregend fanden und bei ähnlichen Gelegenheiten auch gerne wieder mitmachen würden.

7.4. Zusammenfassende Auswertung

Aus dem aus beiden Gruppengesprächen gewonnenen Datenmaterial ließen sich insgesamt 13 Aspekte (siehe Anhang) herausarbeiten, unter welche man die durch die Kinder geäußerten Stichworte zur Beschaffenheit einer Kindergartenatmosphäre einordnen konnte.

Dies wurde durch die Bereitschaft der Kinder möglich, sich intensiv in die Zeit zurückzudenken, in welcher sie sich selbst in einer Kindertagesstätte aufhielten.

Aus den Anforderungen, mit denen sie aktuell in der Grundschule konfrontiert werden, scheinen sie darüber hinaus auf Tätigkeiten verweisen zu wollen, die ihnen rückwirkend bedeutsam erscheinen, um auf die Grundschule optimal vorbereitet zu sein: Schulvorbereitungsmöglichkeiten, Möglichkeiten zum Stillsitzen üben, Lernprogramme für Zahlen und Buchstaben.

Kindertagesstätte und räumliches Umfeld

Ins Auge gefasst werden sowohl die allgemeinen baulichen Gegebenheiten (z. B. mehrere Raumebenen) als auch die konkrete Ausstattung der Räume selbst, sei es dass es sich um Möbel, Materialien, technische Ausstattung, Funktionsbereiche zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse etc. handelt oder auch Grundbedürfnisse wie Essen oder die körperliche und seelische Sicherheit.

Aber für die Kinder gehört auch dazu, über den Tellerrand „Kindergarten“ hinauszuschauen. Exkursionen, Ausflüge, Reisen und Tierbeobachtungen in freier Natur sollen zum interessanten Alltag eines Kindergartens dazugehören.

Welterschließende Aktivitäten

Die Kinder erwarten gezielt den Intellekt herausfordernde Aufgaben kombiniert mit Emotionen der Spannung, der Aufregung und des Abenteuers (Experimentieren, Untersuchen, schwierige Lernaufgaben meistern etc.).

Die spontane Entwicklung eines Labyrinthes darf hier symbolhaft für diese Bedürfnislage gesehen werden. (siehe Zeichnung)

Beide Gruppen thematisieren dabei die zum Teil auftretende Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse und Interessen von Jungen und Mädchen (z.B. der Wunsch nach technischem Gerät oder einer Tobeecke für Jungen).

Die Kinder betonen klar, dass sie selbst es sind, die entscheiden sollten, welche Aktivitäten sie aufnehmen und vertiefen wollen.

Ihre deutliche, mehrfach wiederholte Botschaft lautet: Keine Kontrolle, keine Überwachung, sondern teilnehmend-unterstützende Gemeinsamkeit mit Erzieherinnen („gemeinsam“).

Soziales Gefüge

Beide Gruppengespräche deuten auf ein Verständnis für das Wechselspiel sozialer Zusammenhänge hin:

- Kinder bestimmen selbst, aber sie brauchen dabei den schützenden Rahmen durch Erwachsene. (z. B. Gruppe 2: Es kann zu „brenzigen“ Situationen kommen, in welchen es gut ist, einen Erwachsenen um Hilfe rufen zu können)
- Kinder brauchen generell Raum zu umfassendem Tätigwerden, aber Jungen und Mädchen verfolgen dabei zum Teil unterschiedliche Interessen.
- Erzieherinnen müssen zwischen den Polen „Sicherheit gewährleisten“ und „Risiken zulassen“ balancieren können; Für „brisante“ Tätigkeiten bedarf das Kindergartenpersonal aus Sicht der Kinder die Zustimmung der Eltern, die von den Kindern als Autoritätsinstanzen klar über den Erzieherinnen angesiedelt sind.
- Gefährten zu finden ist ein zentrales Anliegen der Kinder. Deutlich bringen sie zum Ausdruck, dass Freundschaft schließen ausreichend Zeit braucht.

Die Rolle der Erwachsenen

Die Rolle der Erwachsenen ist ein relativ klar umrissene:

Eltern tauchen in der Rolle der Unterstützung bietenden Ressource auf (siehe Stichworte Gruppe 1: „An Eltern Briefe verfassen“) oder auch als beschützend/genehmigende Instanz (siehe Gruppe 1: Untersuchung von Tierherzen)

Erzieherinnen, nach deren Rolle die Aufgabenstellung explizit fragt, werden zu einer insgesamt positiveren Haltung gegenüber Kindern aufgefordert:

Beide Gruppen halten es unabhängig voneinander für wichtig, dass Erzieherinnen häufiger gemeinsam mit Kindern spielen und tätig werden.

Sie sollen genauer zuhören, was Kinder ihnen sagen wollen.

Die Lautstärke, in welcher sie mit Kindern kommunizieren, scheint zudem wesentlich zu laut zu sein. Einhellig beklagt Gruppe 2 das Schreien von Erzieherinnen und bittet um eine gedämpftere Stimmlage.

In Zusammenhang mit der hoch bewerteten Möglichkeit zu selbstbestimmtem Handeln (siehe Gruppe 1: „zu viele Regeln für Kinder“, Teilnahme an Aktivitäten muss „freiwillig“ erfolgen können) tritt – wiederum von jeder Gruppe unabhängig - die gleiche Forderung nach geringerer „Kontrolle“ und „Überwachung“ durch die Erzieherinnen auf.

Diese sollen sich allenfalls bereithalten, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten. (z. B.: Gruppe 2: „für den Fall, dass eine Situation brenzlich wird“, „so weit aufpassen, dass nichts Schlimmes passieren kann“)

Die Äußerungen der Kinder lassen auch die Interpretation zu, dass die Angebote, die Erzieherinnen Kindern machen, nicht „wirklich“ interessant sind (siehe Gruppe 2).

Der Schluss ist zulässig, dass Erzieherinnen nach Meinung der Kinder nicht ausreichend Mut und Fantasie für unkonventionelle Vorschläge aufbringen.

Die in beiden Gruppen unabhängig voneinander auftauchende Betonung des Wortes „freiwillig“ scheint außer seinem Hinweis auf selbstbestimmtes Handeln auch die Wahrnehmung zu beinhalten, dass manche Erzieherinnen in ihrer Rolle als so wahrgenommene „Kontrolleure“ und „Überwacher“, Kinder zu häufig zu unfreiwilliger Teilnahme an Aktivitäten zwingen.

Was taucht nur am Rande auf?

Nur am Rande taucht das Abdecken von Grundbedürfnissen auf wie z. B. Essen (siehe: „eigene Küche“) auf. Ein Grundbedürfnis, wie z. B. das „Ausruhen“, darf in den vorliegenden Zusammenhängen wohl eher als zwangsläufige Folgeerscheinung der interessanten, aber gleichzeitig auch anstrengenden Aktivitäten gesehen werden. Geringere Aufmerksamkeit als von den Autorinnen im Vorfeld eingeschätzt wird auch der Bedeutung von Bewegung zuteil.

Das „größere Trampolin“ und die Möglichkeit zum „Laufen mit nackten Füßen“ weisen zwar auf Bewegung hin, wie auch vielleicht die „Tierbeobachtung in freier Natur“, aber es geht wohl auch hier eher um eine spannungsvolles, weil nicht alltägliches Erleben.

Die Gruppengespräche erwiesen sich als ein überaus stimulierendes und fruchtbares Unternehmen auch deshalb, weil Kinder wie Erwachsene mit großer Freude in gemeinsamer Aktivität zusammen kamen. Die dafür eingeplante Zeit flog für alle Beteiligten nur so dahin.

In der von den Autorinnen gehaltenen Nachlese konnte konstatiert werden, dass Kinder mit hoher Kompetenz in der Lage sind, mit ihren Mitteln ernsthafte Aussagen zu Fragestellungen beizutragen, die sie selbst und andere betreffen und dass sie es zu schätzen wissen, von Erwachsenen ernsthaft einbezogen zu werden.

Nachdenklich stimmt die Kritik der Kinder an den Erzieherinnen, welche aus deren Sicht sich eher einschränkend und verwahrend verhalten als ausreichend teilnehmend und anregend. Sie wissen offensichtlich dem Erlebnishunger und dem Forscherdrang der Kinder nicht genug zu bieten.

Die Kinder zeigten durchweg eine gute Analysefähigkeit und die Selbstsicherheit, in eigener Person über gewünschte, sinnvolle Tätigkeiten zu entscheiden, wobei sie durchaus abschätzen konnten, dass sie als Kinder die – zeitweise auch schützende – Unterstützung von Erwachsenen brauchen.

Umsichtiges Bedenken zeigt sich zum Beispiel in dem zukunftsgerichteten Training des „Stillsitzen“, welches mit jüngeren Kindern „geübt“ werden soll, weil dies offensichtlich eine Herausforderung darstellt.

Die Autorinnen beschlossen aus dieser Erfahrung heraus im nächsten Schritt eine Datenerhebung unter Beteiligung jüngerer Kinder, mit Kindergartenkindern.

8. Fotobefragung

Unsere Recherche bezüglich des Einsatzes der verschiedensten Methoden in den Erziehungswissenschaften gemeinsam mit unseren Diskussionen im Anschluss an die durchgeführten Gruppengespräche mit den Grundschulkindern, hat uns den Entschluss fassen lassen, mit fotodokumentarischem Material zu arbeiten.

8.1. Herausforderung Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft

Das Leben in der Kindertagesstätte mit Kindern, Eltern und Mitarbeiterinnen zeitigt vom permanenten Einsatz des Fotografierens in digitaler wie analoger Form.

Fotos werden für alle Bereiche nicht nur zur Dokumentation eingesetzt, sondern auch um Garderobenplätze zu markieren, den Geburtstagskalender zu gestalten, die Wände zu dekorieren etc .

Jahreszeitlich gebundene Festivitäten, Sonderveranstaltungen wie zum Beispiel Eröffnung einer selbstgestalteten Kunstausstellung etc. werden ebenso per Foto festgehalten wie eine Umgestaltung der Gruppenräume oder fertig gestellte handwerkliche Konstruktionen, deren Lebenszeit als von kurzer Dauer eingeschätzt werden.

Jede Kindergruppe besitzt einen eigenen Apparat, von dem Kinder und Erzieherinnen Gebrauch machen.

Die Kinder jeder Altersstufe sind in erster Linie von ihren Familien her mit der Erstellung und dem Umgang von Fotografien vertraut. In den allermeisten Familien dürfen sie die Apparate ihrer Eltern oder Geschwister nutzen, wenn sie nicht schon selbst einen eigenen Apparat besitzen. Mit diese Apparaten wird frühzeitig sehr sorgfältig und kompetent umgegangen. Fotografieren und fotografiert werden findet in allen Lebensbereichen statt.

Mit anderen Worten: Fotografieren darf als ein selbstverständlicher Bestandteil der Alltagspraxis von Kindern und Erwachsenen gelten.

Fotografie und moderne Kulturen

Die Feststellung, dass Fotografien in der Tat ein fester Bestandteil moderner Kulturen sind, erscheint banal.

Das zwanzigste Jahrhundert hat eine derartige Flut von technisch produzierten Bildern hervorgebracht, die den gesamten Alltag beherrschen, dass eine Welt ohne Fernsehen, illustrierte Publikationen, das Internet mit seinen visuellen Angeboten etc. im wahrsten Sinne des Wortes nicht mehr zu denken ist.

Mit Fug und Recht darf behauptet werden, dass das Foto und die Fotografie dem Blick auf die Wirklichkeit eine neue Bedeutung und Richtung gegeben hat.

Vertraut ist das Bild vom Touristen, der die Welt unter dem Aspekt betrachtet, wie sie sich durch die fotografische Linse ausmachen lässt und der abzuschätzen versucht, welche Wirkung sich mit dem fotografischen Produkt später erzielen lässt.

Das bedeutet , das Fotos mitnichten, Gegenstände, Menschen, Situationen einfach abbilden. Das Foto beinhaltet stets ein Moment des Besonderen, des Ausgesuchten.

„Fotos sind Teil unserer täglichen Kommunikation, mit der wir unserer Welt eine Ordnung und einen Sinn geben. Fotos bilden keineswegs die Realität ab, sie konstruieren vielmehr „Welt“ mit einer bestimmten Technik aus einer bestimmten Perspektive, wobei sie mindestens ebenso viel weglassen wie sie

zeigen. >Mehr als andere sollten sich Wissenschaftler, die mit Fotografie [...] arbeiten, im klaren darüber sein, dass sich Realität nicht einfach abbilden lässt, auch nicht ausschnittsweise< (Petermann 1995, S. 228). Realität wird wie auch beim Schreiben nicht wiedergegeben, sondern >gefiltert, selektiert, strukturiert, interpretiert zum Ausdruck gebracht [...]. Für die Fotografie gilt dies um so mehr, als die Aura des Realen, die sie vermittelt, besonders verführerisch ist< (ebd.)“ (Fuhs 2003, S. 48)

Mediale Bilderwelt und die Welt der realen „Augen-Blicke“ verschmelzen miteinander. Mediale Bilder werden zu ausgesuchten Geschehnissen, die von uns zur Grundlage unserer Alltagsrealität herangezogen werden.

Fotos gewinnen an Macht zusätzlich dadurch, dass gelebtes Leben sich durch Flüchtigkeit auszeichnet, das Bild aber bleibt: in den Händen, im Fotoalbum, im Datenspeicher des PCs.

In seiner scheinbaren Unveränderbarkeit erweckt es den Anschein tüchtiger als das eigene Gedächtnis zu sein und objekti“ von etwas Zeugnis ablegen zu können.

Der zunehmende Einsatz digitaler Photoapparate und die Anwendung von Bildbearbeitungsprogrammen am Computer beginnen jedoch diese Einstellung gegenüber der Photographie entscheidend aufzuweichen.

Auch Kindern ist schon sehr bald klar, dass man ein bestimmtes Photo auch zu einer anderen Zeit, aus einer anderen Perspektive hätte machen können.

Im Umgang mit den Optionen ihres Computer kommt Kindern wie Erwachsenen nun verstärkt zu Bewusstsein wie trügerisch der „Beweis Foto“ unter Umständen sein kann.

Aus der Erfahrung mit dem Foto sowohl als dienlicher Gedächtnisstütze, als Dokument der Familiengeschichte aber auch dem Foto als beeinflussbarem Konstrukt, erwächst eine Kompetenz im Umgang mit dem Medium Fotografie, die bei Kindern wie Erwachsenen, wenn auch in unterschiedlichem Maß, als eine von verschiedenen Alltagskompetenzen vorausgesetzt werden kann.

Fotografie und soziale Macht

Fotografien verdanken ihre Entstehung einem sozialen Konstruktionsprozess.

Wer fotografiert, etwas fotografieren darf, bestimmt über Perspektive, Zeitpunkt und Motiv etc. :

„Man braucht eine gewisse soziale Macht, um Fotos anzufertigen, [...] teils schon deshalb, weil durch das Aufnehmen Identitäten, persönliche Beziehungen und Lebensgeschichten verdinglicht werden.

Ein Vater mag auf den Gedanken verfallen, seine Kinder in lächerlichen Posen aufzunehmen; die Kinder haben dagegen keine soziale Macht, um ihre Eltern im Zank (oder beim Geschlechtsverkehr) aufzunehmen und die so entstandenen Bilder als Dokumente der <offiziellen> Familiengeschichte herumzureichen [...].“ (Harper 2003, S. 407)

Die Autorinnen denken hier u. a. an die vielen „lustigen“ Fotos, die Kinder auf der Toilette sitzend zeigen, beim in der Nase bohren etc.

Auch Ethnologen, Soziologen und Anthropologen haben in missbräuchlicher Weise Fotografie eingesetzt, um heimlich „objektive Dokumente“ von Menschen anzufertigen

Zur Kenntnis zu nehmen und zu berücksichtigen ist also, dass Fotografien sehr wohl die Asymmetrien von Beziehungen zu reproduzieren vermögen, die oft auch einem Forschungsprozess zugrunde liegen.

Kinder wissen und fühlen dies sehr genau. Der Stolz mit dem der eigene Fotoapparat zum Einsatz gebracht wird, legt Zeugnis ab von ihrem Bewusstsein, selbst bestimmt ihre Weltsicht dokumentieren zu können.

Zum Einsatz von Fotos in den Erziehungswissenschaften

Werden verschiedene Aspekte sorgfältig berücksichtigt, bietet sich die Fotografie als höchst brauchbarer Datenträger an.

Subjektive Voreingenommenheit mag zwar ein fester Bestandteil der Herstellungsgeschichte eines Fotos zu sein, aber auf der anderen Seite gehört zur Fotografie als Massenphänomen gleichermaßen, dass sich die Motive und fotografischen Rituale geradezu zwanghaft ähneln. Geburtstagsaufnahmen, Weihnachtsfeiern, lächelnde Touristen vor markanten Sehenswürdigkeiten etc. sprechen beredt ihre eigene Sprache.

„Diese Erscheinungen weisen nicht auf Singuläres, das die Fotografie unbenommen auch hat, sondern sie deuten auch auf etwas – jeweils zu bestimmendes - Allgemeines hin. Gerade die massenhafte Übernahme bereits vorhandener Stile, Motivtraditionen, auch Klischees stellt nach unserer Auffassung einen Akt der gesellschaftlichen Konsensbildung dar.“ (Pilarczyk & Mietzner 2003. S. 24 f)

Hinter dieser Konsensbildung kann, um sich den Gedankengängen der Autorinnen anzuschließen, der Ausdruck eines „kulturell Unbewussten“ (Bourdieu 1994, S. 76) vermutet werden, der es erlaubt, Fotografie zur Analyse von Erziehungsverhältnissen, Gesellschaftsbereichen etc. zu nutzen.

Gerade für die vorliegende Arbeit darf gelten und wird von uns an anderer Stelle auch ausführlich erörtert, was Fuhs entwickelt:

„Je deutlicher auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung wird, dass Lern- und Bildungsverläufe nicht als isolierte Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen sind, sondern als Teil vielfältiger Kulturprozesse in komplexen Gesellschaften analysiert werden müssen, desto wichtiger wird, auch nicht-verbale Daten in die Untersuchung aufzunehmen. [...] In dem Maße wie alltägliche Lebenswelt für das Verständnis pädagogischer Prozesse an Bedeutung gewinnt, lohnt es sich, auch die Fotografie als eine Quelle [...] neben anderen zu nutzen.“ (Fuhs 1997. S. 266)

Dem bisher Dargestellten zu entnehmen ist, dass es in dem hier vorgesehenen Einsatz nicht in erster Linie und auch nicht auf den zweiten Blick um den künstlerischen Wert der Fotografie geht, sondern um die Fotografie als reines Hilfsmittel zur Gewinnung sozialwissenschaftlich relevanten Datenmaterials.

Die Diskussion um eine eigenständige Ästhetik einer Fotografie und ihrer ihr möglicherweise innewohnenden künstlerischen Bedeutung soll an dieser Stelle nicht

geführt werden. Dies geschieht trotz des Bewusstseins, dass sich um den Wert der Fotografie ein sozialer, historisch und ästhetisch komplexer Diskurs rankt.

Fotografie soll aus unserer Sicht hier „[...] als Medium verstanden werden, über das Bilder und Botschaften, Werte und Normen kommuniziert werden, die auch für die Erziehungswissenschaften wichtig sind.“ (Fuhs 2003. S.45)

Der Sprache vergleichbar vermag das Foto mittels Bildsprache seine Inhalte zu transportieren. Dies reicht über Kunst, Werbung und private Gebrauchszwecke bis hin zur Übermittlung pädagogischer Thematik.

Die Annäherung an die pädagogischen Inhalte erfolgt über die Fragestellung:

„Eine erziehungswissenschaftliche Bildanalyse wäre dann ein methodisches Vorgehen, bei dem Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen mit ihrem >pädagogischen< Blick und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen Fotos in ihre Forschungen einbeziehen.“ (ebd. S.46)

Zum Einsatz von Fotos

Fotos können zur Theoriebildung, zur Bestätigung und Weiterentwicklung von Theorien genutzt werden und sie können als Erinnerungs- und Erzählanreiz bei Interviews eingesetzt werden.

Fotos können von den Forschenden selbst erstellt werden oder es werden zu bestimmten Zwecken Forschungsbeteiligte darum gebeten, fotografisch aktiv zu werden.

Dies war in unserem Vorhaben auf eine Weise denkbar, welche Kinder *selbst* als Fotografen über ihre Sichtweisen bestimmen ließ, aber auch die Bilder wiederum als Eingangs- und Erzählimpuls ins Spiel brachte.

Als Fotobefragung existiert diese viel versprechende Methode bereits in verschiedenen Varianten.

Gerade bei jüngeren Kindern konnte eine anfängliche Beklommenheit durch die Konzentration auf ein vorgelegtes Foto aufgefangen werden und dasselbe als willkommener Erzählanreiz dienen.

Wohl überlegt eingesetzt verkehren sich so die Rollen im Forschungsprozess: das „untersuchte“ Kind lehrt und die Forscherin lernt.

Zur Auswertung von Fotos – Die Analyse

Der qualitative Zugang will den Sinngehalt eines Fotos vor dem Hintergrund einer bestimmten Fragestellung in möglichst umfassend erschließen.

Hier bietet sich eine Methode an, die unter der zentralen Prämisse Fotos ähnlich wie Texte aufzufassen, Fotos wie Texten entsprechend interpretiert.

Unserer Thematik entgegenkommend wurde diese Vorgehensweise in mehreren projektartigen Lehrveranstaltungen entwickelt, welche die fotografische Sicht, Selbstsicht und Selbstdarstellungen von Betroffenen in den Mittelpunkt stellt.

Dem wurde die Vermutung zugrunde gelegt, dass diese Sicht sich – erkenntnisgewinnend – von Fremdvorstellungen und auch öffentlichen Bildern unterscheidet.

(a) Das nötige Vorverständnis ist auch hier das des Fotografierens als eines „Akts der subjektiven Konstitution von Wirklichkeit“ (Beck 2003. S. 56), was gleichermaßen für die wissenschaftliche Fotografie gilt wie auch für „die verschiedensten Varianten von „Knipsenfotografie“ (ebd.).

Fotografierende wie Fotografierte sind an der Darstellung, dem „Einfangen“ einer bestimmten Wirklichkeit, einem bestimmten Selbstverständnis interessiert. Diese Subjektivität soll nicht missverstanden werden als uninterpretierbar, weil idiosynkratisch, sondern bleibt in einem gewissen Ausmaß auslegbar, weil wir

„[...] als Mitglieder einer bestimmten Kultur, als Zeitgenossen in einer sozio-historischen Realität ähnliche Sozialisationsprozesse durchlaufen haben – auch was unsere bildliche Wahrnehmung und Deutungsfähigkeit von Bildern betrifft [...]“. (Beck 2003. S. 56)

(b) Der kontextuelle Zusammenhang, der Interaktionscharakter der Fotografie mit der besonderen Aufnahmesituation soll hier noch einmal deutlich hervorgehoben werden. Auf einem Foto kann nichts festgehalten werden, was völlig unabhängig von der Aufnahmesituation existiert.

(c) Insgesamt vier Merkmale sollen dargestellt werden, die es erlauben ein Foto als eine Art Text aufzufassen. Beck bezieht sich hier auf die Texttheorie des französischen Philosophen Ricoeur, die auf der Unterscheidung von gesprochener Sprache und deren Fixierung als Text basiert. Das Verhältnis von Foto und fotografierte Wirklichkeit wird hier also ähnlich dem Verhältnis von gesprochener Sprache und Text gehandhabt.

Erster Punkt: Der Gegenstand eines Fotos ist immer an seine Existenz in Raum und Zeit gebunden und damit flüchtig wie die gesprochene Sprache.

Das Foto hält fest wie ein Text. Und gerade weil es nicht nur abbildet, sondern auch konstituiert, hält es primär einen Sinngehalt fest: die beabsichtigte Äußerung.

Hier spricht Beck von der „eigentlichen Geistigkeit der Fotografie“ (ebd. S. 57), die geradezu nach Interpretation ruft, wenn man nicht absolut und unmittelbar Zugang zu der Intention des Fotografen, dem Zweck des entstandenen Bildes nehmen kann.

Zweiter Punkt: Die zweite bedeutungsvolle Sinnenebene wird nach dem praktisch durchgeführten Akt des Fotografierens erreicht. Nicht mehr das kann allein zählen, was dargestellt werden sollte, sondern das muss zählen, was nunmehr in realiter dargestellt ist.

Absicht und Bildbedeutung können auseinander fallen. Die faktisch sichtbaren Zeichen werden zu Sinnträgern. Beck nennt diese zwei Ebenen mit Oevermann (vgl. Oevermann et al. 1983) die subjektiv-intentionale und die objektiv-latente.

Dritter Punkt: Die kontextuelle Gebundenheit des Fotosituation läßt die Beteiligten in einen direkten und ostentativen Bezug zueinander gelangen.

Das fertige Produkt hingegen ist von überdauernder und nichtsituativer Natur. Die dadurch sich vollziehende Exteriorisierung ermöglicht die gedankenexperimentelle Variation des Bildes und seines Sinngehaltes.

Vierter Punkt: Den Beteiligten darf im allgemeinen ein bestimmter Verwendungszweck unterstellt werden. Das bedeutet, das Foto wird von einer Person in einer ganz bestimmten Absicht für eine bestimmte Zielgruppe erstellt.

Ist die Erzeugung des Fotos abgeschlossen ist „[...] der ursprüngliche AdressatInnenbezug [...] gesprengt : Das Foto hat (wie ein Text) ein Publikum, „das sich selbst schafft“ [...].“ (Beck 2003. S. 58)

Methodisch betrachtet erfolgt daraus auf der einen Seite die Notwendigkeit für den Interpretierenden, mit dem Lebensgefüge, dem das Bild entstammt möglichst intensiv vertraut zu sein, soll die intendierte Inhaltsseite erfasst werden.

Auf der anderen Seite steht dies konträr zur Freigabe des Adressatenbezugs, die eine unabdingbare Voraussetzung für jegliche Fremdinterpretation der faktischen Inhalte darstellt.

Interpretationsleitende Fragen stellen den Kern der Interpretationsregeln dar.

Sie sollen die Vielfalt der Aspekte berücksichtigen, die potentiell Relevanz besitzen.

Zu beachten ist, dass hier unter „Regel“ keine Verfahrensvorschrift verstanden wird, sondern eine „Aufmerksamkeitsrichtung“ (Beck 2003. S. 62), die für die Sensibilisierung der relevanten Sinngehalte Sorge zu tragen hat.

Fokussierung durch Fragen nach der genauen Thematisierung

- Frage nach den ersten Eindrücken zu Kontext, bzw. zu den subjektiven Assoziationen
- Fragen nach den durch die Betrachtung ausgelösten Emotionen; hierbei wird keine zwingende Interpretationsreihenfolge vorgeschrieben
- Ermittlung der Bildgattung: Gestellt? Spontan?
- Versprachlichung des auf dem Foto Sichtbaren
- Fragen nach dem Sinngehalt
- Fragen nach Nicht-Abgebildetem
- Fragen nach der optischen Gewichtung: Was ist zentral? Etc.
- Fragen nach den subjektiven Intentionen dargestellter Personen
- Befragung der objektiv-latenten Ebene
- Erörterung des Verhältnisses der beiden Ebenen zueinander

Gewisse Gefahren birgt für ihn der unüberlegte Einsatz von Kontextinformationen, die zu einer vorschnellen Interpretation und Bewertung verleiten können.

Kontextinformationen können dahingegen vorsichtig genutzt werden, wenn es darum geht Aussagen zu den folgen Punkten zu treffen:

- Intention des Fotografen, persönlicher oder unpersönlicher Natur?
- Fragen zur interaktiven Komponente? Zweck und Adressaten des Bildes?
- Ist eine Globalcharakteristik erkennbar? Das heißt: Treten subjektiv-intentionale Ebene und objektiv-latente Sinnstruktur in ein charakteristisches Verhältnis zueinander, das eine Fallstruktur erkennen lässt?
- Bei Auftreten konkurrierender Interpretationen, muss die wahrscheinlichste Variante äußerst schlüssig begründet werden.?
- Frage zu den technischen Voraussetzungen

Eine Faustregel: Als abschließende Maßnahme wird das Bild systematisch-schematisch von oben nach unten und von links nach rechts durchforstet, um kein Detail zu übersehen.

Dies ergibt sich daraus, dass bei einem Foto, dass sich dem Betrachter in allen Punkten gleichzeitig präsentiert, keine Sequenzanalyse eingesetzt werden kann.

Von der Sache her zwingend gibt es in der Regel bei einem Foto keine Interpretationsreihenfolge.

Themenfelder der vorgestellten Methode

Wie bereits erwähnt eignet sich die Methode in sehr zufrieden stellender Weise für die sog. Autofotografie. Darunter sind Projekte zu verstehen, bei denen Betroffene ihren Alltag in Ausschnitten dokumentieren oder sich selbst in Szene setzen.

Gesondert davon soll die sog. Genrefotografie Beachtung finden, zu welcher beispielsweise das Urlaubsfoto gehört und die professionelle Genrefotografie, zum Beispiel das Hochzeitsfoto.

Unter den oben genannten Gesichtspunkten ist es einfach zu verstehen, das z. B. Werbefotografie sich kaum gegen eine Interpretation sträuben. Bei ihrer Herstellung ist sozusagen jeglicher Aufwand zu genau diesem Zweck betrieben worden und sie will gar nichts anderes als auf der Grundlage gemeinsam geteilter kultureller Sehgewohnheiten ihren intendierten Bedeutungsgehalt zu verbreiten.

Das gleiche gilt für digitalisierte Fotografie und ihre Bearbeitung am Computer. Darüber hinaus gibt gerade diese Umgangsweise klare Auskunft:

„Darin zeigt sich: Fotografie ist nicht nur als ein Medium der Wiedergabe, sondern ebenso als ein Medium des Ausdrucks zu begreifen. Indem der/die ArrangeurIn am Computer alles kontrolliert, kann sich die Phantasie endgültig aus der Beschränkung durch das Machbare lösen. Das Produkt ist sozusagen reiner Geist, [...]“ (Beck 2003. Seite 66)

Problempunkte können sich aus einem interpretativ nicht korrigierbaren Sinnüberschuss ergeben. Sehr hilfreich erweist sich in diesem Falle einmal mehr die Zusammenarbeit mit einer oder mehreren Personen.

Gruppenanalyse besitzt auch den Vorteil Korrekturhilfe zu leisten, wenn vermutet werden darf, dass nur das gesehen wird, was man kennt.

Eine Schulung der visuellen, der bildlichen Wahrnehmung kann hier die Fehler vermeiden helfen, die für ungeübte Interpreten ein Handicap von teilweise erheblicher Größe darstellen.

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass der Bereich der Methode bisher überwiegend auf den Bereich der fotografischen Selbstinszenierung und Dokumentation von eigenen Alltagsszenarien beschränkt geblieben ist.

8.2. Kind, Raum, Umwelt

Der Zusammenhang zwischen äußerem Raum und seelischem Innenraum hat in der Soziologie, Pädagogik und Psychologie häufig Beachtung gefunden. Das raumdingliche Erleben hinterlässt je jünger Kinder sind desto stärker seine Spuren in den Heranwachsenden, die ihre Umgebung mit allen ihren Sinnen erleben und sich auch mit ihr zu identifizieren bereit sind. Keul führt aus:

„Räume entstehen als bedeutsame Gebilde und damit als geistige Konzepte bereits in der Kindheit, als Träger von Emotionen, Werten und Normen schaffen sie lebenslang soziale Identität. Der Psychoanalytiker Bachelard (1987) spricht von der Poetik des Raumes – eine ganz bestimmte Türklinke oder das Knarren einer Stiege, und schon fühlen wir uns wieder im Elternhaus.“ (Keul 2000. S. 2)

Baacke äußert sich über die „Faszination von Orten“, die aus der subjektiven Zuschreibung durch die Kinder selbst entsteht:

„Auf jeden Fall: Kinder haben ihre eigenen Relevanzsysteme und Ortsbevorzugungen. Die Nutzung der Räume geht nicht auf in den Funktionen, die Architekten und Planer ihnen zugewiesen haben. Boden und Keller, normalerweise Abstellräume, werden nicht nur zu beliebten Orten beim Versteckspiel, sondern auch zu Stätten geheimer Versammlung, zu Tempeln, an denen Heiligtümer aufbewahrt werden.“ (Baacke 1999. S. 128)

In der Architektur wird dieses Zusätzliche der subjektiven Raumerfahrung, des ganz spezifisch individuellen Erlebens und Verhaltens mit „Raumwirkung, Räumlichkeit, Ortscharakter oder Genius loci“ (Keul. 2000) festgehalten.

So findet Entwicklung unter den direkten Einflüssen der Qualitäten ihres raumdinglichen Umfeldes statt, Wahrnehmung und Handeln im rekursiven Wechselspiel mit der sozialen Umwelt prägen sie. Nur begrenzt sind in diesem Zusammenhang räumliche und soziale Umwelt voneinander zu unterscheiden. Alle Umwelt ist immer zugleich räumlich und sozial, da

„[d]ie physikalische Umgebung eines Individuums [...] einen der Hauptfaktoren der sozialen Umwelt dar[stellt] und [...] daher die Möglichkeit [umgrenzt], zu lernen und sozialen Umgang zu pflegen. [...] Die Umweltbedingungen umreißen die Grenzen der Erfahrungen, die dem Individuum die Gewohnheiten und die Wertvorstellungen vermitteln.“ (Mann 1999. S. 35)

Nach dem Wohnraum der Familie als ökologischem Zentrum des sehr jungen Kindes ist es der ökologische Nahraum der unmittelbaren und mittelbaren Nachbarschaft, der sich zu einem wesentlichen Bezugspunkt des Kindes herauskristallisiert.

Zu diesem ökologischen Nahraum ist die Kindertagesstätte zu zählen (vgl. Baacke 1999. S. 106 ff). Ihre Räumlichkeiten bilden einen gewichtigen Anteil im Gesamt des raumdinglichen Einflusses auf die frühe Kindheit. Schäfer äußert sich dazu wie folgt:

„Ob wir es wollen oder nicht, allein dadurch, dass Kinder sich in Innen- und Außenräumen aufhalten, werden Räume zu einem Teil frühkindlicher Erziehung und Bildung. Als unentrinnbare Lebensumwelt sind sie der Ausgangspunkt vielen kindlichen Wahrnehmens, Fragens und Forschens. [...]

Die Bedeutung sinnlicher Bildung in der frühen Kindheit spricht [...] dafür, dieser fachlichen Aufgabe die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken.“
(Schäfer 2003. S. 114 f)

Kindereinrichtungen stellen keinen „Freiraum“ dar, sondern bedeuten im Rahmen einer Institutionalisierung von früher Kindheit einen „öffentliche[n] Raum in der Vielfalt der Bedeutungen des Begriffs „Öffentlichkeit“ (Honig 2002. S. 2).

Eine Organisation mit den ihr innewohnenden Organisationsprinzipien gewinnt und verliert ihre Mitglieder durch rechtlich geregelte Verfahren. Die Mitglieder sind zur Erbringung bestimmter Leistungen organisiert und haben sich darauf spezialisiert. Sie werden nur in beschränkter Hinsicht, genau dieser Eigenschaften und Pflichten entsprechend, als Angehörige der jeweiligen Organisation verpflichtet.

„Kinder – und dies ist eine Pointe dieses Organisationsbegriffs – [so Honig (2002. S. 3f)] praktizieren die Trennung von Person und Rolle nicht, sie sind daher nicht Mitglieder, sondern allenfalls Klienten von Organisationen – auch von professionellen Organisationen wie Tageseinrichtungen, die speziell für sie geschaffen wurden.“

„Institution“ – als soziologischer Begriff – erweist sich als mehrdeutig: „Jede auf Dauer gestellte Handlungsorientierung, die nicht situativ, spontan, einmalig oder abweichend ist, gilt als institutionalisiert.“ (Lepsius 1995. S. 394)

Die Unterscheidung von Organisation und Institution weist darauf hin, dass Kinder in Tageseinrichtungen in dynamische Prozesse einbezogen werden, die der Schöpfung, Gestaltung und Weiterentwicklung sozialer Ordnungen dienen. Diese an Maximen ausgerichteten, von Regeln geleiteten Orientierungen sind als rationale Form sozialer Beziehungen zu begreifen.

„Es geht dabei um den Grad der verhaltensorientierenden Kraft von Maximen; sie manifestiert sich in den Prozessen, in denen Akteure bzw. Dritte sozialen Beziehungen handlungsorientierende Bedeutungsgehalte zuschreiben.“
(Honig 1995. S. 4)

Eine Institutetik der Frühpädagogik (im Sinne des Konzepts Bernfelds, Bernfeld 1967/1925) vermag zu sehen, dass genau in diesem Sinne Tageseinrichtungen nicht lediglich Orte für Kinder sind, sondern auch gesellschaftliche Orte, soziale Räume, in welchen die generationale Beziehung Erwachsene – Kinder in einem ganz speziellen Typus gepflegt wird.

Auf der einen Seite legt der Organisationscharakter die Ordnung von Raum und Zeit fest, auf der anderen Seite machen sich die Kinder ihr eigenes Bild von den Gegebenheiten in Prozessen der individuellen Aneignung. Im Ganzen darf aber doch die Aussage getroffen werden:

„Der Kindergarten ist ein Raum der Erwachsenenwelt, gerade weil er „für Kinder gemacht“ ist [...]. In öffentlichen Räumen werden die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen betont, Maßstäbe „normaler Kindheit“ spielen eine große Rolle [...]. Als öffentliche Räume sind Kindereinrichtungen

also keine „Freiräume“; das Konzept des Freiraums impliziert vielmehr spezifische Aufgaben.“ (Honig 2002. S. 20)

Dem Kindergarten kann man sich als einer Lebensform nähern, welche an Kinder die Aufgabe heranträgt, ihren Zugang zur Erwachsenenwelt differenziert und intensiviert zu bearbeiten. (vgl. Corsaro 1992)

Die Anstrengungen der Kinder führen zu einer eigenen Kultur in dem Bemühen, im komplexen Gefüge der sozialen Welt Sinn zu finden bzw. eigene Deutungen und Organisationsmuster zu erarbeiten.

Routinen spielen dabei als sich wiederholende und vorhersehbare Handlungsmuster eine wichtige alltagsstrukturierende Funktion.

In gleicher Weise dient die Anordnung, das Szenario der räumlichen Gegebenheiten zur Information über soziale Repräsentationen der Erwachsenenwelt und zu Momenten ihrer Überarbeitung.

Die sich wie am Anfang des Kapitels beschriebenen auch in der Institution Tageseinrichtung entspannenden Beziehungen zu den Räumlichkeiten und Dingen sind gleichermaßen emotional besetzt. Die Kinder werden von den Erwachsenen dahin geführt, die Bedeutungen zu erfassen, die in sie eingeschrieben sind.

Räume können so zu Symbolen im Raum werden, zu Bedeutungsankern betreffs der Erwartungshaltung von Erwachsenen gegenüber Kindern oder anders ausgedrückt:

Nicht nur „Worte wurzeln in Haltungen und Emotionen“ sondern auch „In Räumen wurzeln Haltungen und Emotionen“. (Hobson 2003. S. 123)

Raumorientierung und Entwicklung in der frühen Kindheit – objektiver Raum

Mit dem Erfahrungsspektrum des Kindes erweitert sich schrittweise die Befähigung zur Orientierung im Raum: von der unmittelbaren räumlichen Umgebung bis hin zur freien Bewegung durch die Stadt und im Extrem - je nach weiteren biografischen Entwicklungen, d. h. speziellen Erfahrungsfeldern – bis hin zur Entwicklung eines Heimatgefühls, egal an welchem Punkt des Globus man sich befindet.

Bis zu einem Alter von ungefähr zwei Jahren erarbeiten sich Kinder nach und nach ein Ideenkonstrukt von den Dingen im Raum und deren Anordnungen.

Zwischen dem circa zweiten bis siebten Lebensjahr erobern sich die Kinder auf dem überwiegend sensomotorischen Weg ihre weiteren Raumerfahrungen.⁵⁴ Forster fasst zusammen: „In dieser Phase entwickelt sich die Raumerfahrung vom individuum-zentrierten Ausgangspunkt hin zu einer Orientierung anhand erster Referenzsysteme.“ (Forster 2000. S. 42)

Diese ersten Referenzpunkte sind in erster Linie formal und affektiv herausragende Orte, gewissermaßen hervorstechende Einzelmerkmale von Wichtigkeit:

„Sie binden die Aufmerksamkeit des Kindes und dienen ihm als Erfahrungskategorien zur Klassifizierung. Diese affektiven Kategorien werden auch dann noch spontan zur Orientierung und Bewertung des Raumes herangezogen, wenn längst die Informationsklassen der Erwachsenenwelt gelernt sind.“ (ebd.)

Größere Kategorisierungseinheiten werden dann gebildet, wenn „die Einzelkategorien miteinander in Beziehung gesetzt werden können. (ebd. S. 43)

⁵⁴ vgl. Altman 1980, Downs & Stea 1982, Kruse 1990

Umgebungsinhalte werden demzufolge in sich steigernden Kategorisierungsebenen differenziert⁵⁵.

Informationen, Erfahrungen, die Neuigkeitsstatus besitzen werden mit den je basalen Kategorisierungseinheiten abgeglichen und begriffen.

Der Raum als Habitat – sozialer Raum

Die Gestaltung der Räume unterliegt aber auch einer affektiven Beurteilung. Es ist verständlich, dass die Lebensumwelt, die Lebensfelder, welche physisch die nahelegendsten sind, auch emotional am höchsten besetzt sind.

Mit ihrer Wohnung, ihrer unmittelbaren Nachbarschaft, identifizieren sich Menschen in hohem Maße und engagieren sich emotional weitaus stärker als mit öffentlichen oder halb – öffentlichen Räumen, die nur hin und wieder aufgesucht werden.

Als Habitate werden die Räume bezeichnet, die regelmäßig besucht werden und in welchen für den einzelnen Menschen Relevantes stattfindet. Als Gesamt stellen sie spezielle Lebensumwelt eines Menschen dar.

Die Räume von Kindertagesstätten, die für Kinder in räumlicher und zeitlicher Hinsicht Teilbereiche ihrer Gesamthabitate sind, können diese auch als Teilzeithabitate definiert werden.

„Der aus der Zoologie entlehnte Begriff des Habitats [...] wird hierfür gewählt, da er die basalen menschlichen Ansprüche sowohl an die physikalischen und strukturellen Eigenschaften des Lebensraumes, als auch an dessen Eignung zur sozialen Kommunikation umschreibt.

Der Begriff verweist zu dem auf die evolutionäre Dimension der Beziehung des Menschen zum Lebensumfeld, d. h. er berücksichtigt die humanspezifischen, im Laufe der Stammesgeschichte in Adaption an die Umwelt entwickelten, strukturellen Habitatspräferenzen und die aus den Mechanismen sozialer Kommunikation resultierenden Ansprüche an den Raum.“

(Forster 2000. S. 55)

Sicherheit, Möglichkeit zur sozialen Kommunikation, Ressourcen und Rückzugsmöglichkeiten (privater Bereich) zählen unter anderem zu diesen Habitatsmerkmalen und machen seine Habitabilität aus.

Diese wiederum besitzt Aussagekraft in Bezug auf das Wohlbefinden und die Zufriedenheit mit diesem Lebensraum. Menschen haben sich weltweit nahezu jeden Raum als ihren Lebensraum gestalten können.

8.3. Planung und Durchführung

Die zugrunde liegende Idee der Fotobefragung war, hochbegabte Kindergartenkinder eigenes Datenmaterial erstellen und interpretieren zu lassen.

Unsere Überlegungen gingen dabei in die Richtung, eine Vorgehensweise zu erproben, mit Hilfe derer sich auch sehr junge Kinder zu für sie bedeutsamen Verhältnissen in möglichst selbstständiger und unbeeinflusster Weise eindeutig äußern könnten.

Es würde sich im Nachhinein erweisen, ob und wenn überhaupt, in welchem Umfang, das gewonnene Material Aussagekraft besäße.

Die Idee, die hinter dieser Vorgehensweise stand, war die Überlegung, dass mittels einer Fotodokumentation der Gruppenräume und einer sich anschließenden Deutung

⁵⁵ Dazu vertiefend zum Beispiel: Piaget & Inhelder 1975, Rosch & Lloyd 1978, Varela & Thompson 1992

der Bildinhalte durch eine Befragung der Kinder mit Hilfe der ihnen vorgelegten Fotografien, übergeordnete Sinnstrukturen, quasi durch die Kinder selbst thematisiert, sichtbar würden:

Welche Bedeutung würden die Kinder den verschiedenen räumlichen Gegebenheiten in ihren Gruppenräumen zuschreiben? Würde sichtbar gemacht werden können, in welcher Beziehung die Kinder zu ihrem dinglichen Umfeld stehen?

Zur Durchführung

Verschiedene Vorüberlegungen sollten der weiteren Durchführung den Weg bereiten.

Räumlichkeiten

Als nächstliegendes und nahestehendstes Umfeld der jeweiligen Gruppenmitglieder boten sich die Gruppenräume der Kindertagesstätte zu diesem Zweck an. Durch die Eingrenzung auf diese Anteile der Kindertagesstätte konnte davon ausgegangen werden, dass die in die Untersuchung einbezogenen Kinder mit dem Umfeld auf möglichst vertrautem Fuße standen.

Medium Fotografie

Das Medium der Fotografie hier zum Einsatz zu bringen schien mehrere Vorteile zu eröffnen:

Aus dem Alltag heraus konnte davon ausgegangen werden, dass die Kinder mit der Technik des Fotografierens vertraut und auch mit den Details der technischen Durchführung geübt waren.

Jede der Kindergartengruppen verfügt über einen eigenen, hochwertigen Fotoapparat, der von den Erzieherinnen zur Dokumentation des alltäglichen Geschehens und auch besonderer Gelegenheiten genutzt wird. In der Kindertagesstätte stellt so der Einsatz des Fotoapparates nichts Außergewöhnliches dar.

Aus den Familien heraus ist bekannt, dass die Kinder zum Teil ihren eigenen Apparat besitzen und damit frei hantieren dürfen.

So konnte von der Vorstellung ausgegangen werden, dass die Kinder ohne Hilfestellung durch Erwachsene den Fotoapparat zum Einsatz bringen könnten.

Jedem Kind sollte ein Film mit insgesamt 25 Bildern zur Verfügung stehen.

Die entstandenen Fotos sollten bei entsprechender technischer Qualität den Kindern wiederum zu einer Fotobefragung vorgelegt werden, um sie mit Hilfe der Fotos anzuregen, zu verschiedenen Aspekten verbal Stellung zu nehmen. (s. Kapitel „Herausforderung Fotoanalyse“).

Diese Befragungen würden mit Einverständnis der Kinder aufgezeichnet werden.

Im Anschluss daran sollte das Aufgenommene transkribiert und qualitativ ausgewertet werden.

Die Aufmerksamkeitsrichtung der Kinder sollte durch eine wohlüberlegte Fragestellung, die weder zu eng noch zu weit gefasst ausfallen sollte, gelenkt werden.

Die Fragestellung sollte danach ausgewählt werden, dass nicht die Sorge unter den Fachkräften entstünde, als Ergebnis der Untersuchung könne wohlmöglich eine Beurteilung der Gestaltung der einzelnen Gruppenräume entstehen.

Eine derartige Besorgnis könnte eine grundsätzlich unterstützende Haltung der pädagogischen Kräfte mindern. Im unangenehmsten Falle würde die Haltung der Erzieherinnen auf die Stimmung der Kinder ungünstigen Einfluss nehmen.

Auswahl der einzubeziehenden Kinder

Mit Hilfe der Gesamtheit der jeweiligen Gruppenmitglieder und ihrer Erzieherinnen sollten jeweils pro Gruppe ein bis zwei Kinder gefunden werden, die zur Teilnahme an und zur Durchführung der einzelnen Stationen der Untersuchung motiviert und fähig wären.

Formulierung der Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung sollte verschiedene Kriterien erfüllen:

Es war beabsichtigt, dass mit der Aufgabenstellung eine interessante Herausforderung vorlag, die sowohl verständlich und eindeutig war als auch genügend Freiraum trotz konkretem Ansinnen bot und zur engagierten Teilnahme motivierte. Die abschließende Formulierung, die aus diesen Überlegungen erwuchs lautete wie folgt:

„Bitte fotografiere in den Gruppenräumen das, was dir für die Gruppe im Alltag, also jeden Tag, wichtig erscheint! Dafür gibt es einen Film mit 25 Bildern, den du vollständig abfotografieren darfst, wenn du möchtest.“

Der Beginn der Aufgabenstellung fordert freundlich zur gezielten Eigenaktivität auf und grenzt die Örtlichkeit ein („Bitte fotografiere...“, „Gruppenräume“).

Der zweite Teil betont die ausführende Person („dir“), ihre stellvertretende Funktion („für die Gruppe“) und betont den allgemeinen Rahmen (Zeitdimension: „im Alltag, also jeden Tag“).

Das Ende der Aufgabenstellung enthält den Kern, nämlich die Aufforderung die Räumlichkeiten eigenständig zu bewerten („was dir wichtig erscheint!“).

„Was“ sollte die Kinder ein weiteres mal darauf hinweisen, dass der Schwerpunkt auf dem Fotografieren von Raumeigenschaften und nicht auf dem Fotografieren von Personen liegt.

Dem Wort „wichtig“ fiel hier eine zentrale Stellung zu, weil es vorgibt, in welcher Weise das Kind den Sachverhalt bewerten soll.

Vorausgesetzt wurde dabei, dass das Kind / die Kinder klar die Bedeutung von „wichtig“ im Sinne von „Wichtigkeit besitzen“, „Bedeutung haben“, „unerlässlich sein“ etc. in vollem Umfange erfassen und danach seine / ihre Konzentrationsrichtung steuern könnte/n.

Das Wissen um die begrenzte Möglichkeit von 25 Aufnahmen sollte die entsprechenden Kinder dazu ermuntern, planend vorzugehen, gewissermaßen „haushaltend“ die Aufnahmen auf die Gruppenräume einzuteilen und nicht alles an einer Stelle zu „verschießen“.

Hier gingen die Autorinnen von einem ausreichenden Verständnis für den Umgang mit Mengenverhältnissen aus. Ein unkontrolliertes Aufbrauchen der zur Verfügung stehenden Aufnahmen konnte jedoch nicht völlig ausgeschlossen werden.

Selektive Funktion

Die bei näherem Hinsehen von den Autorinnen recht komplex und anspruchsvoll eingeschätzte Aufgabenstellung sollte unter anderem die Funktion haben, unter den Gruppenkindern diejenigen herauszufinden, die die umfassenden Anforderungen

nicht nur verstehen konnten, sondern sich zudem durch die Formulierung angenehm herausgefordert fühlten.

Die Gruppe der Kinder als Ganzes sollte beratschlagen und parallel zur Möglichkeit der Selbstmeldung ein Kind vorschlagen bzw. ein Kind bestätigen, dem die Aufgabenbearbeitung zugetraut wurde, so dass dieses sich offiziell in die Rolle eines Gruppen stellvertretenden Fotografen versetzt fühlen konnte.

Die Brauchbarkeit der Formulierung insgesamt würde sich bei den Vorstellungen der Untersuchung in den Gruppen erweisen.

8.3.1. Vorstellung des Vorhabens in den vier Gruppen

Nachdem das gesamte Vorhaben in einer allgemeinen Dienstbesprechung des Kindergartenfachpersonals den pädagogischen Fachkräften vorgestellt worden war, wurden Termine zur Vorstellung in den einzelnen Gruppen vereinbart. Als Zeitpunkt im Tagesablauf wurde der tägliche Stuhlkreis vorgesehen.

Eine der beiden Gruppenerzieherinnen stellte das Vorhaben vor. Es wurde dabei darauf geachtet, alle Kinder gleichermaßen – verbal wie nonverbal – in die Vorstellung des Vorhabens mit ein zu beziehen.

Der Text beinhaltete bei aller spezifischen Wortwahl in Bezug auf die jeweilige Kindergruppe in jedem Fall die Formulierungen:

„Es geht darum, in den Gruppenräumen das zu fotografieren, was im Alltag, also jeden Tag, für die Gruppe wichtig ist! Dazu gibt es einen Film mit insgesamt 25 Aufnahmen.“

Bei jeder Gruppenvorstellung war eine der die Untersuchung durchführenden Autorinnen mit anwesend, so dass vier aufeinander folgende Tage benötigt wurden, um alle Gruppen aufzusuchen. Die Reaktionen auf die Darstellung des Vorhabens waren in fast allen Gruppen identisch:

Die Art und Weise der Aufgabenstellung interessierte spontan Kinder, die sich auch im bisherigen Kindergartenalltag – nach Auskunft der Gruppenpädagoginnen - auf der Suche nach geistigen Herausforderungen hervorgetan hatten.

Im Rahmen der Gruppenberatschlagungen wurden diese von der Gruppe bestätigt und mit der Teilnahme an der Fotountersuchung beauftragt.

Es gab keine konkurrierenden Auseinandersetzungen um die Durchführung, bzw. bei Übereinstimmung von Selbstmeldung und Gruppenauftrag wurde das Ergebnis ohne weiteres von allen akzeptiert.

Die Diskussion wurde überwiegend von den vier- bis fast 6jährigen Kindern der Gruppe geführt. Die jüngsten Kinder verhielten sich durchweg passiv zuhörend.

Die Benennung durch die Gruppe und die Aussicht mit der Autorin gemeinsam an einer Aktivität außerhalb der Gruppenaktivitäten teilzuhaben wurde von den benannten Kindern als großer Anreiz empfunden. Entsprechend hoch war das Engagement.

Auf eine Überarbeitung der Fragestellung wurde verzichtet, da sich bei allen vier Durchläufen die Erwartungen an die Fragestellung als optimal erfüllt zeigten.

Alle ermittelten Kinder gehören zu den identifiziert hochbegabten Kindern der jeweiligen Gruppen.

Zur weiteren Durchführung

Der Gruppenfotoapparat wurde dem jeweiligen Kind anvertraut.

Die Bedienung des Apparates musste keinem dieser Kinder extra erklärt werden. Auch zeigten sich alle Kinder der Begrenztheit der Menge an Aufnahmen bewusst.

Alle fotografierenden Kinder schauten immer wieder auf dem Zähler des Apparates nach, um die Anzahl der verbleibenden Aufnahmen zu kontrollieren und sich danach für das nächste Motiv zu entscheiden.

Die Kinder bewegten sich frei und un gelenkt durch anwesende Erwachsene. Die Gruppenaktivitäten gingen unbeeinflusst weiter. Nur einzelne Kinder hielten hin und wieder in ihren Aktivitäten inne, um zu beobachten, was die beauftragten Kinder fotografierten oder versuchten sich ins Bild zu schieben.

Die Kinder fotografierten jeweils alle 25 Aufnahmen ab und übergaben den Film der Autorin. Gemeinsam wurde verabredet, am folgenden Tag mit den entwickelten Bildern sich zur Kommentierung derselben im Büro der befragenden Autorin zusammensetzen.

Auch die Bandaufnahme des Gesprächs wurde einvernehmlich beschlossen.

Bis auf ein Kind konnten die vereinbarten Gespräche sofort am folgenden Tag durchgeführt werden. Aus familiären Gründen konnte es erst eine Woche später mit der Autorin das Gespräch durchführen.

8.3.2. Gesprächsdurchführung

Die Filme wurden zur professionellen Entwicklung abgegeben. Die Aufnahmen sind fast alle vollständig scharf und exakt belichtet.

Diese Bilder wurden den Kindern komplett zu einer ersten Durchsicht vorgelegt, um die drängende Neugier auf die Bilder zu stillen und um abzuklären, ob die Motive der Vorstellung der Kinder entsprechend dargestellt waren. Die Kinder zeigten sich mit den aufgenommenen Bildern zufrieden und legten die Reihenfolge der zu kommentierenden Bildern selbst fest.

Die Autorin wiederholte zu Beginn noch einmal die Aufgabenstellung, unter welcher die Kinder die Räumlichkeiten fotografiert hatten. Anschließend begannen die Kinder die Fotos der selbst sortierten Reihe nach zu kommentieren.

Transkription und Auswertung

Die Transkription der per Diktaphon (plus Konferenz-Tischmikrofon) aufgenommenen Kommentare wurde von der befragenden Autorin persönlich vorgenommen.

Dabei steht vor der Wiedergabe des zum Bild zugehörigen Kommentars eine Kurzbeschreibung des Farbfotos.

Die Transkription enthält wortgetreu die unmittelbaren Aussagen zu den Bildern.

Sie gibt nicht alle aufgezeichneten Geräusche und Laute (Prusten, Lachen, Kichern, Schnalzen, etc.) wieder, die die Kinder im Laufe der Befragung von sich gaben. Nicht vollständig wiedergegeben sind auch die Äußerungen, die nicht konkret zum Bildkommentar gehören (zum Beispiel: „Mich juckt es hier am Arm.“ oder „Jetzt muss ich mir die Nase putzen.“, „Meine Haarspange ist runtergefallen.“ etc.)

Zum inhaltlichen Verständnis beitragende Lautäußerungen wurden niedergeschrieben. Sie sind eingeklammert an den entsprechenden Stellen eingefügt. Pausen und Stockungen werden mit mehreren aufeinander folgenden Punkten gekennzeichnet.

Wortwiederholungen wurden durchgehend festgehalten.

Die Namen der Kinder sind mit erfundenen Initialen angegeben.

8.4. Fotoanalyse und Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Gesamtanalyse vollzog sich in mehreren Schritten. Diese Schritte lehnen sich in ihren theoretischen Grundlagen zum einen an die Fotoanalyse an wie sie in Kapitel „Herausforderung Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft“ beschrieben ist und zum anderen – zur Analyse der entstandenen Transkripte – an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2000).

Da sich Fotos und Transkripte inhaltlich gegenseitig stützen, um sehr jungen Kindern eine Möglichkeit zu eröffnen, sich fundiert und nachvollziehbar zu äußern, wurden beide Auswertungstechniken bezüglich des Forschungsgegenstandes zusammengebracht und angepasst.

Dies war ohne weiteres durchführbar, da die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring auf die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial jeglicher Art – also auch Bildmaterial - abzielt.

Durch die Systematik der Inhaltsanalyse werden auch hier qualitative Analyseschritte beibehalten, ohne vorschnell zu quantifizieren.

Formale Aspekte wie auch latente Sinngehalte rücken so in den Focus ähnlich der Erforschung von subjektiv-intentionaler und objektiv-latenter Ebene in der Fotoanalyse. Als Stärken (vgl. Mayring 2003) sind zu nennen:

Die Systematik des vorher festgelegten Ablaufmodells ermöglicht Transparenz, Nachvollziehbarkeit und gute Anpassung an den Forschungsgegenstand.

In der Regel steht ein Kategoriensystem im Mittelpunkt der Analyse, welches in Rückkopplungsschleifen bearbeitet und bei Bedarf flexibel an das Material angepasst werden kann.

Die in diesem Vorhaben zum Einsatz kommende „Induktive Kategorienbildung“ entwickelt im Grundgedanken auf eben diesem Wege schrittweise Kategorien aus dem vorliegenden Datenmaterial unter fortwährender Überarbeitung derselben, bis in einem letzten Materialdurchgang die erarbeiteten Kategorien summativ auf ihre Reliabilität hin konsensuell überprüft werden.

Die einzelnen Transkripte müssen dabei wieder und wieder gelesen, die einzelnen Fotos intensiv betrachtet werden, wobei das eigene theoretische Vorwissen und die Fragestellung die Aufmerksamkeit bei dieser Art Studium des Materials lenken.

So kann es gelingen, die im Material zu Tage tretenden Themen und ihre Unterasspekte aufzudecken.

Zu einer Datenpassage – hier bestehend aus Foto und Text – können dabei auch mehrere Aspekte passen, die notiert werden müssen.

Dabei wird auch darauf geachtet, ob in der Fragestellung eingesetzte Formulierungen von den Befragten aufgegriffen werden und somit Verständnis signalisieren, aber auch, was sie weglassen bzw. welche neuen Themen eigenständig thematisiert werden.

Auf dieser Grundlage der gefundenen Themen und Aspekte können Auswertungskategorien (entstehende Begriffe und/oder Begriffskombinationen) formuliert werden, wobei diese Formulierungen auch parallel zum Lesen der Interviews vorgenommen werden können.

Die sich herauskristallisierenden Kategorien können wie bereits beschrieben fortwährend überarbeitet werden.

Jedes einzelne Interview wird nun unter Einsatz des entstandenen Codierleitfadens eingeschätzt. Dabei wird es unter alle Kategorien verschlüsselt. Dies bedeutet eine Reduzierung der Informationsfülle.

(In einem späteren Schritt werden jedoch die Besonderheiten einzelner Interviews berücksichtigt.)

In diesem Schritt wird besonders Wert darauf gelegt, dass die Zuordnung eindeutig verläuft. Wird in einem Interview kein Datenmaterial gefunden, dass zu einer Kategorie passt, wird die Ausprägung „nicht klassifizierbar“ verwendet.

Sollte dies häufiger bei einer bestimmten Kategorie auftreten, muss das unter Umständen als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Auswertungskategorie unglücklich formuliert und entweder gestrichen oder überarbeitet werden muss.

Der daraus entstehende letztlich komplettierte Codierleitfaden wird nun noch einmal auf jedes einzelne Interview angelegt, d. h. was aus dem Material gewonnen wurde, wird auf das Material wiederum angewendet.

Die Feinheiten einzelnen Datenmaterials können in einer sich anschließenden vertiefenden Fallinterpretation in Augenschein genommen werden.

Konsensuelles Codieren, das möglich ist, wenn im Team gearbeitet werden kann, stellt eine sehr hilfreiche Variante des Codierens dar.

In einem letzten Schritt kann eine Materialübersicht in Tabellenform aus Häufigkeitsangaben der einzelnen Auswertungskategorien vorgenommen werden. (siehe dazu auch Schmidt 2003).

Schritt 1: Begutachtung der entwickelten Aufnahmen

Eine erste in Augenscheinnahme der entwickelten Fotos ergab die Brauchbarkeit der vier Fotosätze bis auf insgesamt vier unterbelichtete und deshalb nicht auswertbare Fotos.

Zentrale Motive

Jede der restlichen Aufnahmen besitzt ein ins Auge fallendes zentrales Motiv, welches durch eine BetrachterIn auch ohne Kommentar der Fotografinnen benannt werden kann.

Diese zentralen Motive lassen beim Betrachten durchaus erste Vermutungen zu den Intentionen der Fotografinnen zu. (siehe Fotos)

Räumlichkeiten

Die Fotos ließen sich formal des Weiteren (ohne die dazugehörigen Kommentare) nach den Räumlichkeiten ordnen, in denen sie aufgenommen wurden:

	Grüne Gruppe	Rote Gruppe	Gelbe Gruppe	Blaue Gruppe
Gruppenraum	13	11	14	12
Empore	1	4	6	4
Waschraum	3	0	1	4
Allgem. Bereiche	1	7	0	0
Garderobenraum	2	0	2	3
Außengelände	2	2	0	0
Gruppentreppe	0	1	1	1
Abstellkammer	0	0	1	0

„**Gruppenraum**“ bezeichnet den Kernraum jeder Gruppe, in welchem die täglichen Gesprächskreise stattfinden, das Frühstück eingenommen wird, Elternabende stattfinden. Von diesem Raum aus ist auch der direkte Zugang auf das Außengelände möglich. Er wird durch die Gruppeneingangstür und durch den Garderobenraum erreicht.

„**Empore**“ bezeichnet die zweite Etage jeder Gruppe, die über eine zweiteilige Holztreppe mit Treppenabsatz zu erreichen ist. Diese zweiten Etagen wurden im Sommer 2003 zu kleinen Werkstätten, „Kinderateliers“, umgestaltet. Die hintere Wand der „Kinderateliers“ besteht aus einem riesigen Glasfenster, welches den Blick in das Innere des Gebäudes ermöglicht.

„**Waschraum**“ steht für die Sanitärräume, in welchen sich Waschbecken und jeweils zwei Kindertoiletten befinden, die durch Türen verschließbar sind. Dieser Raum wird über den Garderobenraum betreten.

„**Abstellkammer**“ bezeichnet den Raum, der mit Regalen eingerichtet, jeder Gruppe Lagermöglichkeiten für Materialien jeglicher Art bietet. Er stellt quasi den Fundus jeder Gruppe dar.

„**Gruppentreppe**“ benennt den oben beschriebenen hölzernen Aufgang, der die Kernräume mit der Werkstatttempore verbindet.

„**Außengelände**“ steht für den Außenbereich der Kindertagesstätte, der von jeder Gruppe aus erreicht werden kann. Die Wand zu diesem Gelände hin besteht aus einem großen, mehrfach unterteilten Glasfenster.

„**Allgemeine Bereiche**“ bezieht sich auf die Räumlichkeiten, die durchquert werden müssen, um die Gruppenraumeingangstüren zu erreichen. Da die Kindertagesstätte in den Gesamtkomplex des Hauses integriert ist, gibt es insgesamt drei Haupteingänge, über welche man den Eingangsbereich zu den Gruppenräumen erreichen könnte.

Schritt 2: Begutachtung der transkribierten Texte

Eine allgemeine Sichtung der Transkripte bestätigte, was sich bei ihrer Erstellung als erster Eindruck eingestellt hatte:

Die befragten Kinder konnten zu den Fotos präzise Kommentare abgeben. Sie fielen im allgemeinen gezielt und konzentriert aus, so dass sich der reine Seitenumfang der einzelnen Transkripte ähnelt.

Den Kindern hatte eingeleuchtet, dass Fotos auf verschiedene Weise beschrieben und interpretiert werden können, so dass ihr Kommentar sehr wohl nötig war, um Klarheit über ihre persönlichen Absichten zu schaffen. So konnte sich jedes Kind ohne Scheu auf die Befragungssituation mit Bandaufnahme einlassen.

Generelles Verständnis der Aufgabenstellung

Das generelle Verständnis für die Aufgabenstellung darf sich unter anderem aus der Tatsache heraus begründet sehen, dass das von zentraler Bedeutung betrachtete Wort „wichtig“ der Aufgabenstellung in den Bilderkommentaren häufig eigenständig

aufgegriffen wurde. Insgesamt erscheint es sechsvierzig Mal im transkribierten Text der Kinder (siehe Transkripte).

Ein zweiter Hinweis lässt sich der Tatsache entnehmen, dass die Kinder gut in die Rolle einer GruppenstellvertreterIn einsteigen konnten. Dies erweist sich deutlich an der häufigen Verwendung von Personalpronomen des Plurals, die Bewusstheit dafür bezeugen, dass über die „Ich-Perspektive“ hinausgeschaut werden kann. Die Verwendung des unpersönlichen „man“ und die Ausdrucksweise von „den Kindern“ zu sprechen, dürfen als weitere Belege gewertet werden (siehe Transkript). Auch unpersönliche Feststellungen wie z.B. „Diese Sachen sind da, falls es mal nass draußen ist.“ (C., Bild 4) werden hier hinzugerechnet.

Schritt 3: Die Foto- und Transkriptdaten der einzelnen Kinder

Nachdem von der generellen Brauchbarkeit der Daten ausgegangen werden konnte, wurden für die Textpassagen und Bilder jedes einzelnen Datenpaketes übergeordnete Themen und Aspekte niedergelegt. Es erwies sich als sinnvoll, bereits zu diesem Zeitpunkt Entscheidungen bezüglich der Formulierung von Auswertungskategorien zu treffen. (siehe dazu Schmidt 2003, Seite 450 ff) (siehe Excel-Tabellen „Gruppen und erste Aspekte“ „Gruppen und Auswertungskategorien“)

Schritt 4: Zusammenstellung eines Auswertungsleitfadens

Das Material wurde dazu von den Autorinnen einzeln und im Anschluss daran gemeinsam auf Übereinstimmung und abweichende Stellungnahmen hin diskutiert. (Interkoder -Reliabilität)

Aus dem vorliegenden Foto- und Textmaterial ließen sich so schrittweise insgesamt 12 Kategorien herausarbeiten:

1. Ordnung, Organisation des Alltags:

Alle Bilder und Aussagen, die das Einordnen und die klare Strukturierung von Dingen und Funktionen vorsehen, werden zu dieser Kategorie gezählt

2. Möglichkeiten zu selbstständigem und selbstbestimmtem Handeln:

Alle Sachverhalte, die es Kindern ermöglichen, ohne Anleitung oder Rücksprache mit Erwachsenen selbstständig verschiedene Tätigkeiten aufzunehmen.

3. Prosoziales Denken:

Alle Äußerungen, die die Interessen und Bedürfnisse von Kindern im Allgemeinen berücksichtigen. Dazu sollen auch Äußerungen zählen, in denen die Kinder den „wir“-Begriff gewählt haben oder verallgemeinernd von „man“ sprechen.

4. Unterstützung bei der Entwicklung von Ideen und deren Umsetzung:

Alles Datenmaterial, das darauf hinweist, dass etwas besonders dienlich ist zur Entwicklung und Umsetzung eigener Ideen und Fantasien.

5. Vorausschauendes Denken und Planen

Alle Äußerungen, die sich auf umsichtiges Mitdenken, lebenspraktisches Denken beziehen

6. Ansprechende Optik

Bilder und Aussagen, die sich auf den Genuss eines schönen Anblicks beziehen.

7. Präsentation von Ergebnissen

Alle Fotografien und Aussagen, die sich darauf beziehen, dass Kinder Gelegenheit haben, die Ergebnisse ihres „Werkelns“, Konstruierens, Fantasierens etc. zu präsentieren.

8. Klassische Lernfelder

Alle Aufnahmen und Kommentare, die sich auf die klassischen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, mathematisches Denken, geographisches Wissen etc. beziehen.

9. Bewegung

Alle Kommentare, in denen explizit Bezug genommen wird auf die Möglichkeit zu kindgemäßer körperlicher Aktivität.

10. Einbezug der Zeitdimension

Aussagen, die sich auf potentielle in der Zukunft liegende oder vergangene Geschehnisse beziehen, erkennbar unter anderem an der Verwendungen von Zeitformen, adverbialen Bestimmungen der Zeit etc.

11. Berücksichtigung von Basisbedürfnissen

Alle Bezugnahme auf Grundbedürfnisse von Menschen wie Essen, Trinken, Schlafen, Hygiene etc.

12. Archivierung von Datenmaterial

Alle Fotografien und Kommentare, die sich auf das langfristige Aufbewahren, Sammeln und Dokumentieren der von Kindern geschaffenen Werkprodukte sowie allgemeine Gruppendaten beziehen.

Schritt 5: Quantifizierende Materialübersicht

Siehe Excel-Tabelle: nächste Seite: „Quantifizierende Materialübersicht“

Schritt 6: Vertiefende Interpretation der einzelnen Fotobefragungen

Die Lösung der Aufgabenstellung erfolgte durch die Kinder dergestalt, dass zur Auswertung geeignetes Datenmaterial entstand.

Im Folgenden sollen nun die individuellen Gewichtungen näher betrachtet werden, die jedes einzelne Kind bezüglich der Aufgabenstellung vornahm.

8.4.1. Gruppe Tom

T. fühlte sich durch die Übertragung der Aufgabe und die Teilnahme an dem Vorhaben hoch geehrt. Wie aus dem Transkript klar ersichtlich, drückte sich die Erregung, die ihn diesbezüglich ergriff (siehe Beginn des Transkriptes) nicht nur in einer verbalen Äußerung aus, sondern ließ sich auch an körperlichen Reaktionen ermassen (Atembewegungen).

Er zeigte sich als überaus kompetenter Stellvertreter der Gruppe. Allein 35 Textstellen zeugen vom Gebrauch der Formulierung „Kinder“ oder verwenden das unpersönliche „man“. Dies lässt das Bemühen T's erkennen, sich im Sinne der Interessen aller Kinder zu äußern.



Er zeigt dabei, dass er sehr differenziert die heterogene Zusammensetzung der Kindergruppe in jüngere und ältere Kinder wahrnimmt (siehe Skript: Text zu Bild 7). Die Auswertung seiner Äußerungen lässt den Schluss zu, dass er den Zentralbegriff „wichtig“ in seiner ganzen Breite verstanden hat.

Er denkt weit über die einzelne Gruppe hinaus (siehe Skript Bild 21), erfasst den gesamten Kontext „Kindergarten“ plus Planung, Arbeitseinsatz, finanzielle Mittel etc. und gibt so sein Verständnis dafür zu erkennen, dass ohne den für Kinder Sorge tragenden Einsatz erwachsener Menschen, die Grundlage für „seine“ Kindergartengruppe nicht existieren würde. Ohne Zweifel wird so der Eingangsbereich zu einem wichtigen Motiv:

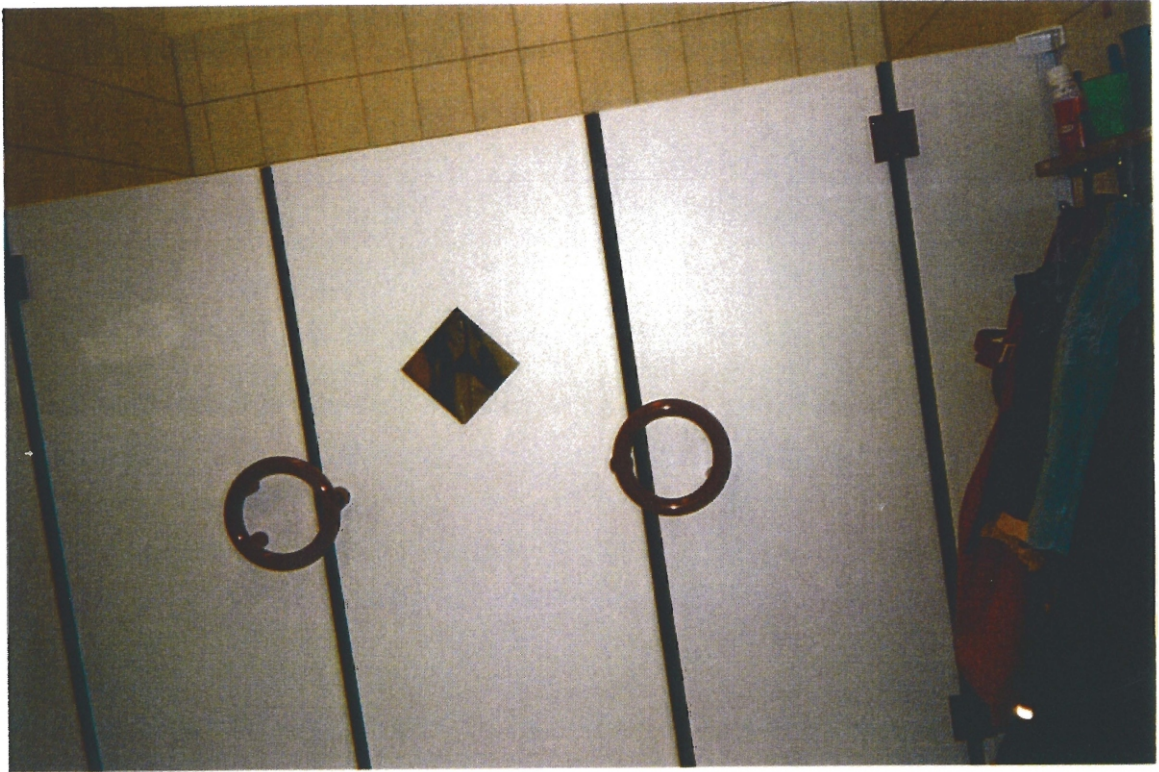
„Der Eingang ist wichtig. Da hätte man das Geld ganz umsonst ausgegeben für diesen Kindergarten, da könnte man ja nicht rein und raus und dann hätte man das Geld ganz umsonst ausgegeben. Und das wär nicht schön und das ist sehr schön, dass der Kindergarten gebaut wurde.“ (Fotobefragung T., 5 Jahre)

Die drei Wichtigsten

Es ist nicht verwunderlich, dass er dieses Motiv bei den drei wichtigsten Fotos benennt. Die Tätigkeit des Lernens (Zahlen, Buchstaben) ist für ihn des weiteren von größter Wichtigkeit wie auch die Möglichkeit anregendes Spielmaterial vorzufinden, um Ideen zu entwickeln und umzusetzen.

So zielt sein umsichtiges und vorausschauendes Denken auf die Kernbereiche „Möglichkeit zu selbstständigem Handeln“, „Ideen entwickeln und umsetzen können“, „Ordnungen schaffen und beachten“ und „Klassische Lernfelder“ wertschätzen. (siehe Excel-Tabelle mit Rangliste)

Kategorien	Gruppe T.
Prosoziales Denken	14
Umsichtiges Denken	10
Selbstständigkeit	10
Ideen entwickeln u. umsetzen	9
Ordnung	7
Grundbedürfnisse	7
Klassische Lernfelder	5
Aspekte der Zeit	3
Ansprechende Optik	2
Bewegung	2
Ergebnispräsentation	0
Archivierung	0



Beispiel für ein Gespräch, hier Tom

14. Oktober 2003 / 9.00 Uhr

Ort: Raum / Frau Lutz

T., 5 Jahre

T. freut sich sehr auf die Fotobefragung und kann es kaum erwarten, dass das Aufnahmegerät angestellt wird. Er lässt sich von mir die Funktionen erklären, damit er es selbst in Gang bringen kann.

Er nimmt das Konferenzmikrofon vorsichtig in beide Hände und beugt sich dicht darüber.

T.: Hallo, heute ist der vierzehnte Oktober, ...(er keucht vor Aufregung) der dreizehnte, der Zweitausente. Hallo, ich bin T.. Ich bin sehr stolz darauf ...auf mich selbst.

Fr. Lutz: Klasse. Du kannst das Mikrofon aber ruhig auf den Tisch legen. Das funktioniert auch so. Das ist praktisch und du hast dann beide Hände frei.

T.: Und du stellst jetzt Fragen dafür.

Fr. Lutz: Was ist bitte an den Bildern wichtig für dich gewesen?

T. nimmt den Stapel, sieht ihn kurz durch und bestimmt die Reihenfolge der Bilder.

Bild 1: Ein Teil der Wand des Gruppenraums mit Zahlen und Buchstaben auf großen Papierblättern in Wassermalfarbe

T.: Ja, warte. Das ist das erste. Also mir war daran wichtig, daran können viele Kinder was lernen. Weil das so toll ist, habe ich das fotografiert, dann weiß man, wie.. welche...dann weiß man's.

Fr. Lutz: Hmhm.

T.: Und das nächste...

Bild 2: Die gleiche Wand, nur ein anderer Abschnitt der Zahlen- und Buchstabenreihe aus einer anderen Perspektive

T.: Also daran ist genau das gleiche toll, und deswegen wollte ich (keuch) und deswegen können Kinder da was lernen und das ist soo schön. Finde ich.

Fr. Lutz: Hmhm.

Bild 3: Ein weiteres mal die Buchstaben- und Zahlenreihen, wieder auch einer anderen Perspektive

T.: Also ... ich finde das schön, da können Kinder alles von Anfang an lernen und wenn sie das von Anfang an lernen können, dann ist das sehr sehr schön und toll dann. Dann können sie sich für Sachen interessieren und daran auch welche lernen. Das ist das Tollste.

Bild 4: Ein viertes Mal die Zahlen- und Buchstabenreihen.

T.: Die Vier. Also die Vier,...also die Eins können Kinder so lernen darauf. So können Kinder sehen wie man diese Zahlen macht und dass ist auch toll und dann die Buchstaben...

Bild 5: Ein kleines Holzpodest mit einer Holzpuppenstube im Hintergrund und einer kleinen Balkenwaage mit Gewichten im Vordergrund

T.: Die zum Beispiel ist hier schön zum Spielen und wenn da Kinder spielen können, dann...dann ist das so schön. Die Kinder können da nun mal spielen und diese Waage ist sehr toll zum Kaufmann spielen. Das könnte man natürlich wissen.

Bild 6: Das große Regal im Gruppenraum mit den verschiedensten Materialien: Klebern, Scheren, Farben etc.

T.: Das da ist wichtig, da könnte man Sachen drauf stellen, dann muss nicht alles voll sein. Die Kinder können sich dann Sachen holen und diese Sachen sind dann sehr schön.

Fr. Lutz: Und die Kinder können sich das selbst holen.

Bild 7: Die Bauecke des Gruppenraums mit sieben verschiedenen Kisten: die verschiedenen Bauelemente in Kisten sortiert stehen auf einem Bauteppich

T.: Also, die Bauecke ist schön, da können Kinder was bauen und schön mit den gebauten Sachen, super Sachen spielen. Also, die können sich schöne, tolle Sachen bauen. Also, hast du das gesehen, was L. und ich gebaut haben, dieses Riesending?

Fr. Lutz: Jaaa?!

T.: Also, das haben L. und ich gebaut.

Fr. Lutz: Hmhmmm.

T.: Also, das ist sehr schön, dass Kinder bauen können. Und die größeren Legos sind eher etwas für Kleinere und Kleinere, finde ich, können ganz gut mit größeren... Die sind was für die Kleineren. Und die kleineren Legos sind dann was für die Größeren. Und das finde ich sehr schön.

Bild 8: Die Bauecke aus einer anderen Perspektive. Im Vordergrund zwei jüngere Kinder, die mit großen Legos einen Turm gebaut haben

T.: Und weil hier ja noch einmal das Gleiche zu sehen ist, finde ich alle Fotos.. finde ich gut.., dass hier Kinder da sehr sehr gut darauf spielen können.

Bild 9: Zeigt ein weiteres Mal die Bauecke mit den spielenden Kinder. Das Foto wird unkommentiert zur Seite gelegt.

Bild 10: In der rechten Bildhälfte ist das Regal mit den einzelnen Kistenfächern der Kinder zu sehen, in der linken Bildhälfte ein Teil der Bauecke.

T.: Also ich finde das sehr sehr wichtig, denn da man kann viele Sachen rein tun, in diese Kindergartenfächer, das sind Kindergartenfächer, in die man sehr viele Sachen rein tun kann. Das könnte man natürlich wissen.

(greift nach dem nächsten Bild) Oh, hier kommt das lange.

(Das Bild hat ein breiteres Format, weil T. beim Fotografieren wohl aus Versehen das Format am Apparat verstellt hat. Er hat dies sofort aber wieder selbst am Apparat korrigiert.)

Bild 11: Der große mit einer Plane bedeckte Basteltisch auf der Werkstattempore mit Wachsmalstiften und einer Schere

T.: Das finde ich so schön, dieses Foto. Und außerdem ...äh...sind diese Tische wichtig, denn auf den Tischen kann man sehr gut malen. Und dazu gehören ja die Stifte zum Malen. Und deswegen ist das so wichtig.

Fr. Lutz: Ja, das ist einzusehen.

T.: Warum ist das einzusehen?

Fr. Lutz: Na ja, die Kinder brauchen eine Fläche. Du sagst, das ist ja sehr wichtig, das man das tun kann. Und diese Fläche stellt das zur Verfügung. Wenn dieser Tisch nicht da wäre, wäre das sehr unpraktisch mit dem Malen und Basteln.

T.: Stimmt allerdings. Also dieser schöne Tisch, der heißt, den nennen wir „Tisch“, „Tisch zur Verfügung“, denn manchmal können wir da sehr sehr schöne Spiele machen und außerdem auch basteln manchmal.

Bild 12: Tische und Stühle der Frühstücksecke im Gruppenraum mit Werkmaterialien bedeckt.

T.: Hier finde ich ist das Gleiche schön. Aber weil das so schön ist, finde ich, alle Kinder sollten darauf das machen können, Spiele und das Gleiche machen können.

Bild 13: Zeigt das nämliche wie Bild 12 und wird unkommentiert bei Seite gelegt

Bild 14: In der Bildmitte ist ein Heizkörper des Gruppenraumes zu sehen, auf dem fünf Kuscheltiere sitzen

T.: Diese Kuscheltiere sind zum Beispiel wichtig für kleine Puppenspiele, wenn man Puppenspiele machen kann, kann man die zum Beispiel nehmen und dann könnte man mit denen ein schönes Theaterstück machen.

Bild 15: Bildfüllend sind zwei Waschbecken mit darüberhängenden Spiegeln im Waschraum der Gruppe zu sehen, am rechten Bildrand ein Seifenspender

T.: Dieses Waschbecken ist zum Beispiel wichtig. Da könnte man sich die Hände waschen. Das ist sehr dran wichtig. Und die Spiegel könnte man sehen, falls man sich wäscht, ob man sauber ist oder nicht sauber ist. Kuck mal, da sieht man mich noch. (Im Spiegel ist Tobias als der Fotografierende mit aufgenommen.)

Fr. Lutz: Richtig, das bist du beim Fotografieren. Und das Waschen findest du wichtig für Kinder?

T.: Ja, stell dir mal vor, wir müssten dreckig im Bett gehen, dann würde das Bett ja dreckig sein.

Fr. Lutz: Oha, da hast du allerdings Recht.

Bild 16: In der Bildmitte ist diesmal zentral der Seifenspender von Bild 15 zu sehen

T.: Und vor allem ist auch die Seife wichtig, zum Händewaschen, sonst würde nichts sauber gehen.

Fr. Lutz: Hmmhm. Und da ist immer welche da?!

T.: Na ja, fast immer. Manchmal ist eine Packung leer und dann...

Bild 17: Die Türen zu den zwei Kindertoiletten im Hintergrund des Waschrums

T.: Und dieses Klo zum Beispiel, wenn wir das nicht hätten müssten wir uns in die Hose machen. Das wäre sehr eklig, müssten wir uns immer umziehen und irgendwann hätten wir nix mehr.

Fr. Lutz: Das ist allerdings richtig, ja ja.

T.: Das ist allerdings sehr schrecklich.

Bild 18: Ein Regal mit vier Fächern im Garderobenraum, gefüllt mit Gummistiefeln

T.: Diese Gummistiefel zum Beispiel. Wenn man die mal auf den Boden stellen könnte, dann wär alles dreckig und das wär auch nicht schön. Dann müsste man auf dreckigem Boden gehen und dann könnten die Sachen dreckig werden und dann müsste man, so wie ich gesagt hab, dreckig nach Hause kommen und müsste sich jeden Tag waschen.

Fr. Lutz: Du fühlst dich wohl, wenn die Dinge auch sauber und geordnet sind.

T.: Ja.

Bild 19: Garderobenhaken mit zwei Jacken im Garderobenraum

T.: Und hier die Garderobe ist wichtig. Wenn wir die nicht hätten, müssten wir alles hinschmeißen und dann wär da alles verknüllt und jeden Tag müsste man bügeln. Und das ist nicht sehr schön.

Bild 20: Zentral die Rutsche des Außengeländes aus dem Gruppenraum nach draußen fotografiert

T.: Diese Rutsche ist zum Beispiel sehr sehr wichtig. Und diese Rutsche ist sehr wichtig zum Spielen. Da können Kinder rutschen und klettern. Und das finde ich sehr schön. Und es wäre schade, wenn keine Rutsche zum Spielen da wäre.

Bild 21: Der Eingangsbereich des Kindergartens von der Gruppentür aus fotografiert

T.: Der Eingang ist wichtig. Da hätte man das Geld ganz umsonst ausgegeben für diesen Kindergarten, da könnte man ja nicht rein und raus und dann hätten sie das Haus und das Geld ganz umsonst ausgegeben. Und das wär nicht schön und das ist sehr schön, dass der Kindergarten gebaut wurde.

Fr. Lutz: Oh, du freust dich über den Kindergarten als Ganzen.

T.: Ja!

Bild 22: Ein weiteres Mal die Rutsche des Außengeländes aus einer anderen Perspektive. Diesmal ist die daran angebaute Hängebrücke mit Kletterstange zu sehen.

T.: Diese Rutsche ist auch wichtig, diese Feuerwehrrutsche ist auch wichtig, diese Stange, damit Kinder daran spielen und auch üben können...schön...sehr schön zu spielen. Und daran könnte man auch Turnen und Klettern.

Fr. Lutz: Ich lege dir jetzt noch mal alle Bilder hin. Und du suchst dir von allen die drei wichtigsten Bilder heraus.

T.: Dann sage ich Ihnen aber auch, welches es ist, dann wissen Sie es nämlich.

Denn da können Kinder spielen, denn das ist das mit den ganzen Zahlen (Bild 3). Und jetzt das nächste. Der Eingang ist sehr wichtig zum Rein- und Rausgehen (Bild 21). Und es ist das, wo man auch ein bisschen das Obst sieht (Erntedankfest/Herbsttisch) Vom Erntedankfest, weißt du?

Fr. Lutz: Ja, das ist ein schön dekorierte Eingang.

T.: Und...das ist dann das dritte.

Fr. Lutz: Du entscheidest.

T.: Das sind ja sozusagen meine Fotos...Also die Kuscheltiere sind wichtig (Bild 14). Also das ist das, wo die eins, zwei, drei, vier, fünf, wo die fünf Kollegen zum Spielen da sitzen. Das ist wo die Heizung, wo alle drauf sind.

Fr. Lutz: Klasse.

Insgesamt 22 Fotografien: 13 Aufnahmen im Gruppenraum

3 Aufnahmen im Waschraum

1 Aufnahme auf der Empore

1 Aufnahme im Eingangsbereich der Kindertagesstätte

2 Aufnahmen im Garderobenraum

2 Aufnahmen vom Außengelände

8.4.2. Gruppe Larissa und Leon

Wie im Transkript bereits erwähnt, stand die Fotobefragung von La. und L. unter der Stimmung, dass der spannendste Teil des gesamten Unternehmens für die Kinder offensichtlich vorbei war.

Genau dieser Punkt nun lässt aber die Vorteile des Untersuchungsdesigns - Einsatz des Mediums Fotografie – deutlich werden.

Sind die Beteiligten einer solchen Unternehmung sehr jung, ist selbstverständlich in einem höheren Ausmaß als bei erwachsenen Teilnehmern mit einem Stimmungsumschwung oder auch sonstigen Unpässlichkeiten zu rechnen.

Die Datenerhebung per Fotoapparat, die die Suche nach subjektiv-intentionalen als auch objektiv-latenten Inhalten ermöglicht, ist unabhängig vom Ausmaß sprachlicher Ausdruckfähigkeit und sichert in jedem Fall die Aussagen des oder der Kinder.

Kategorien	Gruppe La. u. L.
Ästhetische Aspekte	14
Ergebnispräsentation	8
Ideen entwickeln u. umsetzen	6
Klassische Lernfelder	6
Aspekte der Zeit	4
Prosoziales Denken	3
Umsichtiges Denken	2
Ordnung	2
Selbstständigkeit	2
Bewegung	1
Grundbedürfnisse	1
Archivierung	1

Die Auseinandersetzung mit der Datenerhebung bezüglich der Gruppe La. und L. öffnet darüber hinaus den Blick für die Bedeutung des Kontextes, in dem Daten erhoben werden.

Der Reiz, den die Aufgabenstellung durch ihre Aufforderung und Ermunterung zu selbstständigem Handeln auf L. und La. ausübt, scheinen für sich selbst zu sprechen: Die Gruppenräume sind quasi als „Basislager“ notwendig, aber jenseits „enger Grenzen“ wartet noch viel mehr, was entdeckt werden könnte.

L.'s sprühender Geist verkörpert hier nicht nur das „Hinaus“ junger Jahre, das seinen Raum braucht und äußert sich nicht nur in seinem charmanten Führungsanspruch, er nimmt auch mit wachem Geist wahr und interpretiert viele Details seiner Umgebung. (siehe Skript Bild 7: „Sie hat den eigenen Blitz fotografiert! Witzig, La.“ oder auch Bild 22: „Haha, eine Oma, guck mal hier der Luftballon, haha.“)

Die Art und Weise des Vorgehens von La. und L. führen dabei auch zu dem Schluss, dass sie mit dem Anteil der Aufgabe, der sie stellvertretend für die Gruppe die Raumfunktionen wahrnehmen und dokumentieren lassen soll, nicht viel im Sinn haben. Unbändiger Entdeckerdrang, die Option einer ungewöhnlichen Herausforderung trägt insbesondere L. auf und davon. Für ihn scheint das Unternehmen in erster Linie eine nur allzu willkommene Abwechslung zu sein.

Die drei „Wichtigsten“

Hier fällt die Entscheidung für ein als optisch ansprechend bewertetes Objekt, das gleichzeitig Lernmöglichkeiten zu bieten hat. Zudem wird dazu ausgesagt, dass L.'s Vater eines Tages daran so wunderbar erklärt hätte, wie die Welt aussieht (Bild 6).

Die positiv emotional besetzte Erinnerung an dieses gemeinsame Erleben mit dem Vater gibt hier mit den Ausschlag zur Wahl des Bildes.

Ein weiteres Bild (Bild 5) reizt durch seine klaren Druckbuchstaben.

Das dritte Bild (Bild 4) gehört ein weiteres Mal u. a. der Kategorie „Ansprechende Optik“ an. Der Hauptanteil scheint jedoch der Tatsache zuzukommen, dass hier die Gelegenheit besteht, die Ergebnisse eines gelungenen „Papierprojektes“ zu präsentieren.

8.4.3. Gruppe Cordula

C. nahm die Aufgabenstellung mit großer Sorgfalt und Ernsthaftigkeit an. Ruhig und besonnen durchschritt sie die Räumlichkeiten. Sie konnte sich in alle Anteile der Aufgabenstellung hineindenken und sie handelnd umsetzen. Sie verzichtet durchgehend auf die „Ich-Perspektive“ und verwendet die unpersönliche Ausdrucksweise „man“. Den zentralen Begriff „wichtig“ greift sie selbstständig insgesamt zwölfmal auf.

Sie bezieht auch – differenziert - die Erwachsenen in ihre Überlegungen mit ein (siehe Skript Bild 18 und 19).

Kategorien	Gruppe C.
Prosoziales Denken	16
Umsichtiges Denken	13
Ordnung	11
Selbstständigkeit	11
Ideen entwickeln u. umsetzen	11
Grundbedürfnisse	10
Aspekte der Zeit	6
Ansprechende Optik	3
Sicherheit	2
Archivierung	2
Bewegung	2
Klassische Lernfelder	1
Ergebnispräsentation	0

Die drei „Wichtigsten“

C. wählt die drei Fotos mit großem Bedacht aus und entscheidet sich zweimal für Bilder, die mit den Grundbedürfnissen von Menschen zu tun haben (Bild 5 und 6) und eines, welches die „Arbeitsergebnisse“ der Kinder sichert, sammelt und ordnet.

8.4.4. Gruppe Anton

A. fühlte sich durch die ihm übertragene Aufgabe in seinen Kompetenzen sehr anerkannt und nahm die Durchführung sehr ernst. Mit gerunzelter Stirn durchschritt er die Räumlichkeiten und hielt immer wieder für Denkpausen inne.

Es ist auffallend wie oft er bei der Befragung das Personalpronomen „wir“ verwendet.

Die Identifikation mit der Gruppe und dieser wiederum mit den von ihr belebten Räumlichkeiten ist groß.

Als einziges der Kinder besteht er in seiner Interpretation der Aufgabenstellung darauf, die gesamte Kindergruppe zu fotografieren. Das „Wichtige“ für diese Gruppe im Alltag in diesen Räumen ist - in der Tat die Kindergruppe – selbst:

„So, das hier ist...die ganzen...das Foto ist wichtig, weil das die ganze Gruppe ist. Nur ich bin da leider nicht zu sehen, weil ich das Foto gemacht habe.“
(Fotobefragung A., 5 Jahre)

Er stellt damit – quasi - das Konzept der Aufgabe, welches zwischen dem Raum und seinen Benutzern trennen will, in Frage.

Kategorien	Gruppe A.
Prosoziales Denken	8
Selbstständigkeit	8
Umsichtiges Denken	7
Grundbedürfnisse	8
Ideen entwickeln u. umsetzen	6
Ergebnispräsentation	6
Ordnung	3
Bewegung	2
Archivierung	2
Ansprechende Optik	1
Aspekte der Zeit	1
Klassische Lernfelder	0

Die drei „Wichtigsten“

A. wählt das Foto Nr. 16 mit allen Kindern der Gruppe aus und zwei Bilder (Nr. 14 und 19), die für die Wertschätzung von Ergebnissen des eigenen Schaffens stehen. Damit zeigt er ein weiteres Mal den Stellenwert, den die Gemeinschaft der Kinder für ihn hat.

Da die zwei anderen Bilder nicht nur für die Kategorie „Ergebnispräsentation“ stehen, sondern durch die Befragung auch offenbar wird, dass A. an der Erschaffung des Präsentierten beteiligt war, tritt in der Bildauswahl A.'s auch sein persönlicher Stolz auf das Geschaffene zutage.

8.5. Abschließende Interpretation

Die eingesetzten Mittel (Aufgabenstellung, Fotografisches Erkunden und Dokumentieren von Raumanteilen, Befragung mit Hilfe der erstellten Fotografien, Auswertung in Anlehnung an qualitative Inhaltsanalyse) erwiesen sich in ihrer Kombination als hervorragende Instrumente zur Erschließung kindlicher Sichtweisen in Bezug auf den Gesamtkontext Kindergarten.

Die beteiligten Kinder konnten die Fragestellung mit Hilfe der Verfahrensweise in größtmöglicher Eigenständigkeit bearbeiten. Das bedeutet, dass das Datenmaterial sowohl durch sie selbst erstellt als auch kommentiert wurde.

Die sich daran anschließende, behutsame und schlüssig nachvollziehbare Interpretation durch die erwachsenen Autorinnen lässt die hohe Beurteilungskompetenz der Kinder sichtbar werden.

Sie erwiesen sich deutlich als einfühlsam über die eigene Person hinaus (s. Quantifizierende Materialübersicht). Dabei sehen sie die Bedürfnisse differenziert nach jüngeren und älteren Kindern, aber auch die Anliegen von Erwachsenen: „Den Schreibtisch finde ich wichtig, dass die Erwachsenen was Wichtiges schreiben drauf können, damit...dann die Stifte kann man darauf tun, die Mappen können die Erwachsenen darauf tun.“ (Fotobefragung C., 4 Jahre)

Selbst der Stellenwert der Institution Kindergarten als solche findet Erwähnung (s. Fotobefragung T.).

Die Kinder nehmen den vorhandenen Raum als Angebot für vielfältige Aktivitäten wahr, lassen dabei jedoch auch erkennen, wie die Gestaltung der Räume gezielt Möglichkeiten vorgibt bzw. demzufolge auch einschränkt. Es gibt aus organisatorischen Gründen gesonderte Plätze, die zum Ausruhen, Basteln, Forschen etc. vorgesehen sind, sowie der Abdeckung hygienischer Grundbedürfnisse dienen.

Der überragende Stellenwert, den die Präsenz interessanter Angebote seitens der Erwachsenen, hier am Beispiel einer Möglichkeit zur Beschäftigung mit Zahlen und Buchstaben, einnimmt und welche Perspektiven dadurch entstehen, lässt sich besonders bei T. ´s Aussagen erkennen:

„Also...ich finde das schön, da können Kinder alles von Anfang an lernen und wenn sie das von Anfang an lernen können, dann ist das sehr sehr schön und toll dann. Dann können sie sich für Sachen interessieren und daran auch welche lernen. Das ist das Tollste.“ (Fotobefragung T., 5 Jahre)

Wichtige Dinge können im Kindergarten gelernt werden, die dann ihrerseits Anstoß und Grundvoraussetzung für ein weiterführendes Entwickeln von ganz eigenen Interessen sind, welche wiederum zu daran vertiefendem Lernen motivieren. Das versteht bereits ein fünfjähriges Kind.

9. Resümee

Die jahrelange Beschäftigung mit dem Thema der Förderung und Begleitung von hochbegabten Kindern, ihren Eltern und ihrem Umfeld, hat zu einer differenzierteren Sicht und Begutachtung ihrer Situation in unserer Gesellschaft beitragen können. Die Analyse der unterschiedlichen Datensätze diene einer weiteren Konkretisierung der Bedürfnisse von Eltern und Kindern, sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für ihre pädagogische Begleitung.

Sehen wir uns in der Zusammenfassung noch einmal die Ergebnisse aus den Beratungen der Eltern an, so ist bemerkenswert, dass die Eltern die familiären Probleme mit dem hochbegabten Kind nur in 3,5 % der Fälle als ursächlichen Beratungsanlass sehen. Daraus kann geschlossen werden, dass das „Problemfeld Hochbegabung“ als ein solches erst von den verschiedenen begleitenden Institutionen wie Kindergarten und Schule an die Familie herangetragen wird oder noch deutlicher formuliert: Erst dann, wenn das Kind und die Familie in die Auseinandersetzung und den Vergleich mit anderen geraten, werden beiderseits Problemsichten konstruiert und benannt, die per se keine Eigenständigkeit besitzen..

Hervorzuheben ist bei den von uns aufgearbeiteten Beratungsanlässen und der Auswertung des Alters der Kinder, dass für die Eltern ganz junger Kinder definitiv ein großer Beratungsbedarf vorhanden ist. Dies ist als große Chance zu werten, da das rechtzeitige Erkennen von Begabungen auch zu einer **noch** rechtzeitigen Förderung und damit zur Prävention und/oder bereits zum Auffangen von Problemkonstellationen dienen kann.

Frühe Beratung kann also zu einer frühen Diagnostik von besonderen Begabungen führen und dem Kind Chancengerechtigkeit hinsichtlich einer individuellen Begabungsförderung unter Berücksichtigung seiner speziellen Persönlichkeitsmerkmale sichern.

Für unser Verständnis von Begabungsdiagnostik und der daraus konsequenter Weise folgenden Begabungsbegleitung und -förderung gehört die Herausforderung, dass nach einer entsprechenden Identifizierung folgerichtig ein entsprechendes Begleitkonzept zu entwickeln ist, welches dem hochbegabten Kind ermöglicht, diese besonderen Fähigkeiten tatsächlich unbehindert einzusetzen und langfristig zu erproben.

Hier stellt sich des Weiteren die grundsätzliche Frage, welche Kompetenzen generell ein Mensch haben muss, um seine wie auch immer gearteten Fähigkeiten umzusetzen, unabhängig von seiner Begabungsausprägung. Es ist die Frage nach den Schlüsselqualifikationen in der Persönlichkeit, um Anforderungen gesellschaftlich-kultureller Natur erfolgreich und zufrieden stellend bewältigen zu können.

Kuhl (2004), den wir an dieser Stelle noch einmal, weil wesentlich, zitieren wollen, weist darauf hin, welche Verantwortung wir in dieser Hinsicht gegenüber den hochbegabten Kindern haben. Er verdeutlicht dies am Beispiel mathematischer Hochbegabung:

„In der öffentlichen Diskussion der Förderung Hochbegabter wird aber immer wieder übersehen, dass Hochbegabte höhere persönliche Komponenten brauchen als Normalbegabte. Wenn beispielsweise ein mathematisch hochbegabter Schüler sein besonderes Talent entwickeln will, muss er über eine überdurchschnittliche Fähigkeit verfügen, sich auch bei noch so schwierigen Problemen nicht entmutigen zu lassen (Selbstmotivation), sondern im Gegenteil sich immer neu zu motivieren Durststrecken durchzustehen und sich immer wieder Schwierigkeiten zu stellen, mit denen ein normal begabtes Kind gar nicht oder selten konfrontiert wird.“ (Kuhl 2004. S. 18)

Es also keineswegs beliebig oder mit einem Ermessensspielraum versehen, zu welchem Zeitpunkt und wie sorgfältig auf potentiell vorhandene Hochbegabung geachtet wird. Rechtzeitige Identifikation ist kein entbehrlicher Luxus. Dazu Kuhl:

„Es ist wichtig, diesen Zusammenhang nicht nur den betroffenen Hochbegabten, sondern auch Eltern und Lehrern hochbegabter Kinder deutlich zu machen, um ihnen die Chancen verständlich zu machen, die in einer umfassenden Diagnostik und gezielten Förderung persönlicher Kompetenzen liegen.“ (Kuhl 2004 ebd.)

Eine demnach bedeutsame Aufgabe in der Begleitung von Kindern ist für pädagogisch tätiges Personal somit auch, Vorurteile unter anderem bei den Eltern gegen entsprechende Testdiagnostik und Beratung abzubauen. Es geht hier um eine gerechte Förderung von Kindern, so, wie man sie keinem Kind, egal mit welchem Begabungspotential es ausgestattet ist, verweigern würde.

Nicht das besondere Ansinnen, sich in spektakulärer Weise mit der Etikettierung der „Hochbegabung“ eines Kindes zu beschäftigen liegt hier vor, sondern es dreht sich um einen gerechten Umgang und gerechte Zukunftschancen. Hochbegabung darf nicht als Makel oder gar sich schon verwachsene Anomalie betrachtet werden. Sie stellt ein ganz normales, wenn auch nicht durchschnittliches, Persönlichkeitsmerkmal dar.

Ist eine entsprechend substantielle Testdiagnostik eines Kindes durchgeführt worden, dann ist bereits vor dem Einschulungsalter mit großer Sicherheit die besondere Begabung eines Kindes feststellbar wie wir in unseren Nachuntersuchungen feststellen konnten.

Dennoch wollen wir auf eine oft missverstandene Interpretation der Testergebnisse speziell an dieser Stelle noch einmal eingehen:

Selbst dann, wenn die hohen Testwerte eines Kindes **nur** durch einen Entwicklungsvorsprung zustande kämen, wäre es unverantwortlich, das Kind zu diesem Zeitpunkt nicht angemessen zu fördern, denn dieser Vorsprung existiert ja de facto und die Haltung, "Das wird sich schon wieder auswachsen", wäre einfach ignorant gegenüber den zu diesem Zeitpunkt bereits vorhandenen Bedürfnissen des akzelerierten Kindes.

Wird dieser Entwicklungsvorsprung unter Umständen von den Gleichaltrigen wieder aufgeholt oder verliert er sich beim Kind, so ist dies nur dann ein Drama, wenn mit der Hochbegabung wie mit einem "besonderen Wert an sich" umgegangen worden wäre.

Eltern, Pädagogen und auch dem gesellschaftlichen Umfeld muss klar vermittelt werden, dass kein Kind – sei es mit Entwicklungsvorsprung oder einer andauernden Hochbegabung ausgestattet, automatisch zu einem permanenten Höchstleister zu mutieren hat.

Aus der Nachuntersuchung der ehemaligen Kindergartenkinder, welche vor 4 bis 5 Jahren als Hochbegabte erkannt worden waren, ergab sich, dass intellektuelle Begabungen als stabiles Merkmal betrachtet werden müssen, das sich auch bei den inzwischen 9 und 10-jährigen SchülerInnen in der gleichen Ausprägung wieder finden lässt – nur, und dies bestätigt das weiter oben gesagte, es sind nicht alle Kindergartenkinder entsprechend ihrer Begabungen auch zwangsläufig zu sehr guten Schülern geworden.

Hochbegabung ist damit nicht als punktueller Ereignis zu betrachten, sondern gehört unabdingbar und fortdauernd zur Persönlichkeit eines Menschen und ist sehr wohl auch schon in früher Kindheit erfassbar. Diese Feststellung verbunden mit den Auswertungen der Befragungen der Experten und Erzieherinnen zeigt, dass die Thematik Hochbegabung im Kindesalter weit reichender Reflektion bedarf.

Die Befragung der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder ergibt gezielte Informationen über die Situation eines kleinen, ausgewählten Kreises von Familien mit hochbegabten Kindern. Besonderheiten oder Probleme tauchen hier dem Ergebnis nach dann auf, wenn die Kinder das soziale Umfeld wechseln, also nach dem erfolgreich bewerteten Besuch der speziell ausgerichteten Kindertagesstätte in den allgemeinen Schulbereich wechseln.

In der Konsequenz bedeutet dies oft, dass Familien den entstehenden Mangel an spezieller Förderung durch eigene Anstrengungen und aus eigenen Ressourcen kompensieren müssen und darin auch durch spezielle Beratungsangebote durch kompetente Berater bestärkt werden sollten. Schulteams hingegen bedürfen definitiv zusätzlichen Wissens im Umgang mit hochbegabten Kindern im Allgemeinen und speziell im Unterrichtsgeschehen.

Die häufig vorzufindende, einseitige Problemzuweisung, die an Familien hochbegabter Kinder erfolgt, muss ein Ende finden.

Tendenziell reagieren die Familiensysteme auf die Problemzuweisung auf zweierlei Weise:

- Es gibt Familien, die dazu neigen, diese Zuweisungen unreflektiert zu übernehmen.
- Andere wehren den - stets wie auch immer vorhandenen - Eigenanteil am Geschehen zur Gänze ab.

Beide Strategien, auch in ihren Mischformen, lassen die betroffenen Kinder in ihrer Not als Symptomentwickler zu den eigentlichen Leidtragenden werden. Betroffene Kinder sind solche, die sich durch ein multifaktorielles Zusammentreffen ungünstiger Verhältnisse in Schule und Familie in derart begabungsfeindliche Situationen gestellt sehen, dass sie in ihrer Machtlosigkeit, aus der Not heraus, zum Teil massive Auffälligkeiten entwickeln.

Hier kann die zu ziehende Konsequenz nur heißen, dass auch weiterhin eine geduldige, breite Aufklärung im Interesse hochbegabter Kinder betrieben wird, um derartige Spannungsfelder gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Meinungen, Haltungen und das Verständnis von Erzieherinnen bieten eine gute Grundlage sich die Haltung pädagogischer Fachkräfte, die mit hochbegabten Kindern arbeiten, noch einmal zu vergegenwärtigen:

Folgende, im Überblick zusammengefasste Ergebnisse, regen zu einem vertiefenden Nachdenken, aber auch zu konsequentem Handeln in einer zu verändernden Fort- und Ausbildung von Pädagogen an:

Die meisten der befragten Erzieherinnen empfinden die Erziehung eines hochbegabten Kindes als anstrengend, die Eltern stellen zu hohe Erwartungen, die hochbegabten Kinder brauchen (zu)spezielle Angebote.

Die Erzieherinnen glauben, dass es viele Vorurteile gegenüber hochbegabten Kindern gibt, sie haben das Gefühl, sie müssen sich rechtfertigen weil sie für hochbegabte Kinder und aus der Sicht der anderen in einer elitären Einrichtung arbeiten.

Andererseits ergibt die Auswertung der Erzieherinnenbefragungen auch eine ausgesprochen positive Grundhaltung dem hochbegabten Kind und den eigenen Aufgaben gegenüber.

Unterschwellige Vorurteile, aber auch eine optimistische Haltung der eigenen Arbeit gegenüber bedarf eines ständigen Austauschprozesses, um die Begleitung hochbegabter Kinder als einen normalen pädagogischen Auftrag zu begreifen.

Die Stadtteilerzieherinnen hatten erstaunlich wenig Berührungsängste hochbegabten Kindern gegenüber. Auch die vermuteten Vorurteile, die sie der Betreuung einer Familie mit hochbegabten Kindern gegenüber mitbringen, sind gering. Es lässt sich vermuten, dass die im Stadtteil vorhandene Einrichtung zur Förderung hochbegabter Kinder gut integriert und akzeptiert ist.

Ein Fazit aus unserer Untersuchung ist der unabwendbar notwendige, langfristig anzusetzende weitere Ausbau der Professionalität pädagogischer Fachkräfte in der Begleitung hochbegabter Kinder.

In gemeinsamen Diskussionen von pädagogischen Teams muss das Bewusstsein aller, dass die Güte des pädagogischen Handelns im Zusammenhang mit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung desselben steht gestärkt werden.

Pädagogische Qualitätsentwicklung ist ein nicht endender Prozess fortlaufender Professionalisierung. Diese Weiterentwicklung beinhaltet unabdingbar eine lebendige Reflektion über Wert-, Prinzipien- und Handlungsentscheidungen.

Entscheidend für einen gedeihlichen Prozess ist unter anderem die Frage, wie Erziehung und Bildung möglich sind, wenn zu diskutieren ist, ob landläufige Kenntnisvermittlung nicht selten eher ein die Entwicklung des Kindes behindernder Eingriff ist.

Wir sind überzeugt, dass der wesentliche Punkt in der Begleitung der Kinder, also der eigentliche erzieherische Prozess, im gemeinsamen Lernen, Entdecken, Erkennen und Erproben von pädagogischen Fachkräften und Kindern ist.

Im Kernelement eines kommunikativen Miteinanders gibt es keine zementierten Zuordnungen wie die wissende Erzieherin und das unwissende Kind. Dies ist als der wesentliche Punkt ausführlich zu bedenken.

Die Befragung der Experten erwies sich bezüglich der Erfassung übergreifender Kontextbedingungen als aussagekräftig. Wie in der Arbeit ausgeführt wird, entstand ein interessantes Bild zu den Bedingungen, unter denen vor Ort die spezielle pädagogische Herangehensweise in der Begleitung und Betreuung junger, intellektuell besonders befähigter Kinder ihre Entwicklung nahm.

In der Interpretation sollen alle elf Kategorien, wie beschrieben im umfangreichen, konsensuellen Verfahren aus den Interviews erarbeitet, Beachtung finden.

Die persönlichen, auch durch teils eigene familiäre Sachverhalte, geprägten Verbindungen der Experten zu der Thematik sind ohne Ausnahme von Zuneigung, hohem Interesse und großer Faszination geprägt.

Seit langen Berufsjahren mit der Thematik befasst und durch mehr oder weniger zahlreiche persönliche Begegnungen mit hochbegabten jungen Menschen inspiriert, ist in den Experten eine Haltung gewachsen, die von direkter Parteinahme für die Betroffenen spricht.

Die Reaktionen eines Umfeldes, welches die Überdurchschnittlichkeit des Kindes als nicht der Norm entsprechend empfindet, zwingen Menschen ohne eigenes weiteres Zutun zu einem Perspektivwechsel in der Sichtweise des Kindes.

Für die Experten ist die Konsequenz eindeutig: Hochbegabte Kinder individuell zu fördern und zu unterstützen gilt für sie als selbstverständliche, verpflichtende Aufgabe; in gleichem Maße wie individuelle Förderung jedem anderen Kind gebührt:

Die Möglichkeiten, die Optionen, die hohe intellektuelle Begabung eröffnet, werden zwar selbstverständlich von den Experten erkannt, benannt und gewürdigt, verblissen aber wesentlich vor dem Kenntnishintergrund der damit gleichzeitig verbundenen Nachteile: mangelnde Förderung, Neid, überdurchschnittliche Verletzlichkeit, hoher Anpassungsdruck als Angehörige einer Minderheit, höchste Erwartungen an die Leistungsbereitschaft und an die Rolle als gesellschaftliche Leistungsträger. Konkret werden in den Interviews zum Beispiel Erwachsene der Kritik unterzogen, erhebliche Resistenz einer Einstellungsänderung gegenüber hochbegabten Kindern zu besitzen, obwohl ein Bemühen um pädagogische Förderung vorgegeben wird

Die unterschwelligen Ängste und Neidgefühle wie sie in den Interviews angesprochen wurden, die wohl kaum unbefangen öffentlich geäußert werden, nähren ein für hoch- und höchstbegabte Menschen immer noch feindliches Klima.

Gegenüber separativen Maßnahmen wirkt die Stimmung der Experten trotz alledem verhalten. Diese sollen Notfällen vorbehalten bleiben. Der Schwerpunkt liegt vorrangig auf Integration. Erst nachdem sich erhebliche Schwierigkeiten bei den Kindern und in den Familien eingestellt haben und allen integrativen Bemühungen zum Trotz ein komplettes Scheitern nicht zu leugnen ist, wird die Möglichkeit einer separativen Förderung in homogener Gemeinschaft samt zielgruppengerechtem Angebot, wie sie zum Beispiel in Spezialschulen gemacht werden, ins Auge gefasst.

Die Autorinnen, da ihnen wie auch den Experten separativ und mit begabungshomogen zusammengesetzten Lerngruppen arbeitende, erfolgreiche Bildungsmodelle bekannt sind (z. B. das sächsische Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen), sehen einen eher präventiven, nicht erst auf den Notfall wartenden,

sondern von vornherein die Potentiale der Kinder individuell zu berücksichtigen Förderansatz, gerechtfertigter.

Hier erscheint den Autorinnen ein am Anfang des Kapitels erwähntes Vermeiden klarer Positionierung einzutreten, möglicherweise, um den politisch korrekten Bereich nicht zu verlassen. Weniger hinterfragte Integration hochbegabter Kinder in durchschnittlichen Bildungsinstitutionen scheint einer Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit zu entsprechen, die nicht undiskutiert bleiben kann.

Die zusammenfassenden Ergebnisse und die Vergleiche der beiden Befragungen von Eltern und Erzieherinnen zum Wohlergehen, zu sozialen Kompetenzen und zur Selbständigkeit der von ihnen begleiteten Kindern lässt sehr deutlich erkennen, dass Kinder deutlich stärker mit in die Ausgestaltung ihrer Weltaneignungsprozesse mit einbezogen werden müssen. Je begabter ein Kind ist, desto früher beginnt dieser Prozess und um so intensiver wird er von Seiten des Kindes eingefordert.

Die Auswertungen lassen außerdem erfassen, dass hochbegabte Kinder insgesamt ihre sozialen Bezüge sehr viel ausgeprägter beschreiben und eine Abweichung von den durchschnittlich zu erwartenden Werten haben, die uns Hinweise darauf gibt, dass die Kinder zumindest ihre Umwelt, d.h. die Familie und die Kindertagesstätte sehr differenziert betrachten.

Im Vergleich der Ergebnisse aus den Kinderinterviews mit den Antworten aus den Elternbefragungen können wir uns mit den Autoren des FIT-KIT der Auffassung anschließen, dass die Beurteilungen von Kindern zu ihrer persönlichen Situation, z.B. ihrem Wohlbefinden, eine deutlich höhere Aussagekraft als die Einschätzungen der Erwachsenen haben.

Die Aussagen von Kindern im Hinblick auf ihre emotionale Stabilität, ihre sozialen Verhaltensweisen und auch hinsichtlich ihres Wohlbefindens sind exakter, als die der Erwachsenen. Der Vergleich der Kinderangaben im FIT-KIT mit den Ergebnissen der Eltern und ErzieherInnen im Fragebogen von Mayr & Ulich (2003) zeigt, dass Kinder ihre Gefühle deutlicher ausdrücken.

Kinder, mit höherer Begabung haben ein größeres Selbstwertgefühl, vollziehen einen Perspektivwechsel früher als andere Kinder, haben weniger Interesse an den Gleichaltrigen, streben deshalb stärker nach Autonomie, sowohl hinsichtlich der Erwachsenen wie auch der peers.

Andererseits musste erkannt werden, dass die Einschätzungen der Eltern und Erzieherinnen in den Beurteilungen der Kinder sich häufig ähneln. Dies könnte bedeuten, dass den Kindern zu wenig Mitbestimmung und eigenständiger Einfluss auf ihre Entwicklung zugebilligt wird, sie quasi entmündigt oder nicht ernst genug genommen werden.

Speziell die Erzieherinnen nehmen einen anderen Blickwinkel hinsichtlich der Erziehung zum Wohlbefinden von Kindern ein, der sich auch in unserer Untersuchung bestätigen lässt, und dessen Tendenz eventuell auch mit dazu führen kann, dass die Orientierung der Erzieherinnen mit diesem Verhalten sich für hochbegabte Kinder als problematisch erweisen. Die Perspektive, wie Erzieherinnen Kinder sehen, kann sich eben auch als weniger positiv für den Entwicklungsverlauf eines sehr individuellen Kindes, welches nicht im durchschnittlichen Bereich von Erwartung liegt, zeigen.

"Hier gibt es eine generelle Tendenz, das Verhalten von Kindern im Kontext von Gruppenprozessen und sozialen Beziehungen zu sehen. Für pädagogische Fachkräfte, die ja mit größeren Gruppen arbeiten, ist es sehr wichtig, dass die Kinder gut miteinander auskommen und die Gruppe "funktioniert". Prosoziales, kooperatives Verhalten wird so zu einer relativ dominierenden Dimension von Seelischer Gesundheit. Dieser "soziale Blick" führt zu einer gewissen "Einfärbung" bei der Beobachtung und Einschätzung mancher Verhaltensweisen." (Mayr & Ulich. 2003. S. 202)

Die eventuelle Überschätzung der sozialen Haltung, die von Kindern erwartet wird, kann in der Auswertung zu folgendem führen: Entweder, die Kinder haben diese Erwartung erkannt, und versuchen ihr, was von den Erzieherinnen auch bemerkt wird, zu entsprechen oder/und, die Kinder sind in ihrem sozialen Engagement tatsächlich weiter als die Gleichaltrigen.

Die Auswertung der Einschätzungen der Erzieherinnen und der Eltern im Hinblick auf jedes einzelne Kind ergab tatsächlich eine 92% Übereinstimmung bei den Beurteilungen.

Erzieherinnen wie Eltern benötigen wesentlich mehr Einblicke in die psychischen Entwicklungsverläufe hochbegabter Kinder, um ihnen auch wirklich gerecht zu werden, sonst stehen die Kinder einem machtvollen Block von Erwachsenen gegenüber, der ihre individuellen Besonderheiten und die daraus resultierenden individuellen Bedürfnisse nicht sieht.

Hinweise auf die weiter oben erwähnte hohe Kompetenz zur Gestaltung der eigenen Weltaneignungsprozesse und einer wachen Wahrnehmung der von den Erwachsenen an die Kinder herangetragenen Erwartungen finden sich auch in der ersten, im Rahmen dieser Arbeit nur knapp ausgefallenen Interpretation der Fotobefragung der Kindergartenkinder zu ihren Gruppenräumen.

Als ein wesentlicher Punkt ist jedoch zu diesem Zeitpunkt bereits herauszustellen, dass durch phantasievoll erprobende Forschungskonzepte schon sehr junge Kinder in die Lage versetzt werden können, selbstständig interessantes Datenmaterial zu erstellen, welches direkt Auskunft über die kindlichen Blickwinkel aus der Sicht des Kindes ermöglicht.

Überlegungen zur Realisierung eines begabungssensiblen Ansatzes

Die in den verschiedenen Teilen dieser Arbeit dargestellten thematischen Schwerpunkte leisten für die Gestaltung des Miteinanders mit intellektuell hochbegabten Kindern einen wichtigen Beitrag. Die Auseinandersetzung und Vertiefung mit den vorgestellten Inhalten unterstützt aus unserer Sicht die Bildung notwendigen Grundlagenwissens und das Erarbeiten eines erweiterten eigenen Standpunktes zur Weiterentwicklung und Pflege spezifischer Begabungssensibilität. Diese ist stets als eine erneute, geistige Herausforderung zu verstehen, solange uns mit den Kindern und ihren Familien ganz einzigartige Persönlichkeiten und Familienkonstellationen begegnen.

Die Annahme dieser Herausforderung steht für die Wahrnehmung und grundsätzliche Anerkennung der Bedürfnisse und der Lebenslage hochbegabter

Kinder. In ihr zeigt sich der Respekt vor der Autonomie des Individuums, die von vornherein besteht und nicht erst bewirkt werden muss.

Das damit einhergehende Recht auf Selbstbestimmung ist an ein entsprechendes Bewusstsein, an entsprechendes Wissen und an ein Verständnis von Freiheit gebunden, das nicht mit Willkürherrschaft verwechselt werden kann:

„[...] Freiheit ist nicht Willkür, sondern die Möglichkeit, sich vom Wissen des Gesollten leiten zu lassen. Bewusstsein ist an die „leitende Beziehung auf Wahrheit“, das Wollen an die leitende Beziehung auf das Gute gebunden.“ (Heitger 2004. S. 23)

Autonomie und das Recht auf – kindlicher Entwicklung angemessene - Selbstbestimmung definieren ein Verständnis von Bildung. Bildung kann nur Selbstbildung sein: „So wie ich mein Menschsein nicht an andere abtreten kann, so auch nicht meine Bildung. Sie bleibt an die je meinige Aktivität gebunden.“ (Heitger 2004. S. 21)

Selbstbestimmung aber kann nicht in Einklang stehen mit erzieherischen Vorstellungen, die sich auf möglichst effektives Produzieren erwünschter Verhaltensweisen und Ansammeln aktuell gesellschaftlich erwünschten Wissens beschränkt. Sie steht konträr zu einer „Kontrollpädagogik“ (Hügli 1999), die methodisch exakt durchdacht, Weg und Ziel genau kennt.

Die Anerkennung von Autonomie und Selbstbestimmung muss zudem im Bewusstsein der Tatsache, dass Instruieren weder möglich noch erwünscht sein kann, zu einer Begleitung und Unterstützung von Selbstbildung unter anderen Prinzipien stattfinden.

Selbstbestimmung und Selbstbildung gründen sich auf die Fähigkeit, zu eigenen Urteilen zu gelangen.

Urteilsfähigkeit herauszubilden und zu schärfen verlangt die eigene „methodische Diszipliniertheit des Denkens“ (Heitger 2004. S. 182), welche erst in die Lage versetzt, prüfend Fehlurteile so weit es geht zu vermeiden.

Sich dieser Urteilsfähigkeit anzunähern bedarf eines interagierenden Vorgehens, welches sich zusammenfassen lässt unter dem Prinzip des argumentativ Dialogischen.

Das begründende, aktivierende, lebendige Gespräch, welches sich umfassender Argumentation nicht verschließt, vermag eine Bildung zu inszenieren, die auf die Urteilsfähigkeit als Voraussetzung selbstbestimmter Lebensführung hinausläuft.

Eigene Urteilsfähigkeit zu erlangen und zu bewahren ist, so konstatiert Gadamer, eine wesentliche Voraussetzung dafür, sich kritikloser Anpassung an Gängiges zu erwehren und so Zugang zu einem eigenen Einleben in die Welt zu finden. (vgl. Gadamer 2000. S. 47)

Die Verpflichtung zur Argumentation besteht, weil sich in den Argumenten die Vernunft im Prüfen, Anerkennen und Verwerfen aktiviert.

Auch wenn sich dieser Anspruch nicht in jeder Lage realisieren lässt, so muss doch die Forderung dem nach zukommen kontinuierlich beachtet werden.

Nur so besteht die Chance, dass Erkanntes das Ergebnis freien, selbstständigen Denkens ist und dergestalt als Ausdruck der eigenen Freiheit in sinnvolle, sinnstiftende, erfüllende Tätigkeit in der Welt umgesetzt wird.

Die Gestaltung, die Ausformung, der Anspruch an die Argumentation orientiert sich an der Individuallage des Kindes. Dies erfordert besonders im Miteinander mit hochbegabten Kindern die Pädagogin, den Pädagogen als engagierte Begleitung, die sich als grundlegender Bedingung aller Formen der bloß verfügenden Einflussnahme, aller Entsprechungen von technologischen Handlungsmodellen über das Kind enthält. Zweckrationalität verdrängt selbst bestimmtes Handeln.

Der wissbegierige, hell wache Geist hochbegabter Kinder braucht besonders notwendig die begründende, aktivierende, lebendige Gesprächssituation. Die hochbegabten Kinder besitzen eine hohe Sensitivität für sie hemmende, über sie verfügende Vereinnahmung.

Die aktuelle bildungspolitische Situation erweist sich darauf bezogen mindestens in Teilen als Hemmschuh. Heitger bezieht deutlich Stellung:

„Es soll nicht verschwiegen werden, daß in der modernen Erziehungswissenschaft die Tendenz, das pädagogische dem technologischen Modell anzugleichen, aus vielerlei Gründen vorherrschend ist; teils aus Gründen eines am Methodenverständnis der Naturwissenschaften orientierten Wissenschaftsverständnisses, teils in der gesellschaftlich gestützten Erwartung besonderer Effektivität.“ (Heitger 2004. S. 78)

Wenn jedoch das eigenständige Denken von Kindern ein erklärtes Ziel ist, weil Menschen sich ihr Wissen im Prozess eigener Einsicht erarbeiten, dann schulden Erwachsene Kindern Begründung und Argumentation.

Berechenbarer Erfolg muss dem folgend ein Stück weit der Hoffnung auf Erfolg weichen. Hoffnung ist konstituierender Bestandteil des pädagogischen Dialogs.

Um eine Argumentation sach- und fachgerecht durchführen zu können, um das logische Denken argumentativ schulen und entwickeln zu können, bedarf es besonders in der pädagogischen Begleitung junger und sehr junger Kinder, deren intellektuelles Erkenntnisinstrumentarium in überdurchschnittlicher Weise befähigt ist, nicht nur der bereits erwähnten eigenen methodischen, geschulten Diszipliniertheit des Denkens, sondern gleichermaßen Kenntnis von den durch die Autorinnen dargestellten Themenschwerpunkte und ihrer Vernetzung.

Dies heißt einmal mehr, dass an die für den primar- und elementarpädagogischen Bereich vorgesehene Ausbildung keine geringeren Erwartungen gestellt werden sollten als an die pädagogische Ausbildung von Fachpersonal, welches im universitären Bereich angesiedelt ist.

In diesem Zusammenhang ist des Weiteren ein Überdenken bislang präferierter Vorstellungen sozial integrativen Förderns erforderlich, wenn man das ins Feld geführte Wohlergehen von Kindern ernst nehmen will.

Macht es wirklich durchgehend Sinn, die Integration hochbegabter junger Kinder in altershomogene Gruppen mit durchschnittlich begabten Kindern nach dem Kriterium des Ausmaßes an „Unauffälligkeit“ der Hochbegabten zu beurteilen?

Welchen Preis ist man bereit für diese Art ungerechter Gleichbehandlung individuell hoch verschiedener Kinder zu bezahlen? Gibt es denn akzeptable Denkverbote bezüglich spezieller Einrichtungen, welche ihre Angebotsgestaltung optimal auf die Bedürfnisse der Kinder mit weit überdurchschnittlicher Begabung ausrichten könnten?

Wäre es nicht ein außerordentliches Erlebnis für ein hochbegabtes Kind, sich nicht in der Minderheit, sondern in einer Gruppe gleich befähigter Kinder zu befinden?

Ausreichende Lösungen für hoch und höchst begabte Kinder und ihre Familien sind nicht in Sicht, solange die alle Kontexte durchdringende subtil ablehnend, teils neidisch, teils zweckbehaftete Einstellung vieler Menschen gegenüber Hochbegabung im bildungspolitischen Bereich nicht weiter thematisiert wird.

Was nimmt Einfluss auf das Ausmaß und die Gestaltung einer solchen Thematisierung?

Zum Teil liegt es an einer unvollständig durchdachten Kostendiskussion, die zusätzliche, ausufernde Ausgaben unterstellt. Es existieren jedoch seit Jahren erprobte Programme seitens der Geisteswissenschaften, aus Forschung, Pädagogik und Wirtschaft, derer man sich lediglich zu bedienen hätte und die keine weiteren Kosten verursachen müssen. Ein lebendiges Lernen erfordert zudem keine größeren Ausgaben, sondern an erster Stelle engagierte Pädagogen.

In diesem Zusammenhang ist eine Einflussnahme in der häufig vorzufindenden, generellen Ausrichtung pädagogischer Bemühungen auf die vorrangige Beseitigung vermeintlicher oder realer Schwächen zu sehen. Der Ausbau, die Förderung von Stärken hat dem gegenüber zurückzustehen.

Beispielhaft soll hier im Rahmen dieser Arbeit die Situation körper- und sinnesbehinderter Kinder mit intellektuell überdurchschnittlicher Begabung aufgezeigt werden.

Die Situation und Förderung körper- und sinnesbehinderter hochbegabter Kinder und Erwachsener darf als ein Politikum betrachtet werden, auf dessen kritisch-konstruktive Beachtung nicht verzichtet werden kann und darf. Sie ist von der immer noch vorherrschenden Meinung geprägt, dass

„[...] der gesamte Entwicklungsprozeß eines Menschen gestört oder begrenzt [ist], wenn bei ihm ein schwerer, nicht behebbarer Körperschaden vorliegt; was im speziellen letztlich zu der Auffassung führt, Behinderten generell die Entfaltungsmöglichkeit einer besonderen Begabung abzusprechen.“ (Jäger 2002. S.12)

Nur langsam vollzieht sich im allgemeinen Denken ein Paradigmenwechsel, der Ausdruck der Einsicht ist, dass Menschen mit Behinderungen keiner professionellen Bevormundung bedürfen, sondern gleichberechtigt als mündige Mitbürgerinnen und -bürger zu verstehen sind.

In dieser Hinsicht ist das am 1. Mai 2001 von der Deutschen Bundesregierung verabschiedete neue „Sozialgesetzbuch IX“ und das am 28. Februar 2002 vom Deutschen Bundestag verabschiedete „Gleichstellungsgesetz“ „[...] zu Recht als ein Höhepunkt in der anthropologischen wie sozialpolitischen Neuorientierung der Rehabilitation Behinderter anzusehen.“ (Jussen 2002. S. 22f)

So vermag sich nach und nach unter Laien und auch unter Fachleuten eine zutreffendere, realistischere Einschätzung der emotionalen, sozialen und eben auch intellektuellen Fähigkeiten einzustellen. Die Einsicht in die Notwendigkeit spezieller Begabungsforschung und –förderung in diesem Bereich erfolgt damit aber nicht automatisch. Vielmehr ist zu konstatieren:

„Das früher verbreitete Vorurteil der Unvereinbarkeit von körperlicher Behinderung und hoher Begabung erweist sich offenbar selbst heute noch in den Bereichen der Rehabilitationspädagogik und –psychologie als eine kaum angefochtene Stereotype.“ (ebd. S. 23)

Das Kind mit Behinderung unterliegt entweder stigmatisierendem Mitleid, erfährt Ausgrenzung oder bekommt einen gesellschaftlich eingeforderten Sonderstatus zugewiesen (vgl. Hoyningen-Suess 2002).

Der einzig zu akzeptierende Ansporn zu adäquater pädagogischer Förderung kann – mit Hoyningen-Suess – jedoch nur darin liegen, zu akzeptieren, dass es einfach Menschen gibt, die allgemein geltende Erziehungs- und Bildungsziele eben nur mit besonderen Maßnahmen erreichen können.

Diese speziellen Maßnahmen, die sich aus den je besonderen Bedürfnissen verschiedener Menschen ergeben, sind all denjenigen zugänglich zu machen, die aus einem normierten Durchschnitt herausfallen, aber nichtsdestotrotz ihr Recht nach Art. 3 des Grundgesetzes ja nicht verlieren. Dies betrifft hochbegabte Kinder wie hochbegabte Kinder mit einer oder mehreren Behinderungen gleichermaßen.

Hier muss sich der Blick weg von einer überwiegenden Defizitorientierung zu einer Fokussierung auf die Stärken von Menschen wenden, ohne die möglicherweise vorliegenden, einschränkenden Besonderheiten zu vernachlässigen.

Mit dieser Sichtweise ist gleichzeitig die Diskussion der Frage eröffnet, ob nicht der Bereich der Sonderpädagogik auch für die Thematik der Hochbegabtenforschung und –förderung zuständig ist.

In einem weiteren Schritt ist es unabdingbar die soziopolitischen Kontextbedingungen zu beachten, die das gesellschaftliche Klima im Umgang mit der Thematik Hochbegabung prägen.

Begriffe wie „Elite“, „Eliteförderung“, die im Bereich musikalischer oder sportlicher Hochbegabung selbstverständlich gebraucht werden, erweisen sich im Zusammenhang mit intellektueller Hochbegabung als Reizwörter.

Der Begriff „Elite“ ist von seiner Definition her verknüpft mit dem Gedanken von Auslese und zwar einer Auslese der Besten, worauf auch immer sich „das Beste“ beziehen mag⁵⁶. Damit einher geht die Vorstellung, dass diese Auslese automatisch auf Grund der einer Auslese jeweilig zugrunde liegenden Kriterien eine Führungsschicht darstellt, wobei inhaltlich zu klären bleibt, wer in bezug auf was „geführt“ werden soll.

Mit der Positionierung in einer Führungsschicht verbindet sich gleichzeitig die Vorstellung mit einer von dieser Elite eingenommenen Machtposition, die ihr die Möglichkeit einräumt, „[...] wesentlichen Einfluss auf Struktur und Wandel einer

⁵⁶ franz.: Auswahl, siehe dazu auch Bd. 5 Duden 1997. Das Fremdwörterbuch

Gesellschaft bzw. einer gesellschaftlichen Gruppe [...]“ zu haben (Brusis 2003. Suchwort „Elite“).

Intellektuell hochbegabte Menschen werden nach dem Kriterium des Begabungsausmaßes zu einer „Elite der klugen Köpfe“ gerechnet und unterliegen dadurch in vielen Fällen ohne weiteres, eigenes Zutun der Annahme, potentiell eine Spitzenposition einnehmen zu können, die ihnen die Macht einräumt, auf das Leben anderer Menschen bestimmenden Einfluss ausüben.

Ein derartig simples Verständnis von intellektueller Begabung vermag berechtigterweise Unbehagen auszulösen, da, wenn dem so wäre, demokratische Verhältnisse durch Eliteförderung geradezu gefährdet würden. In Bezug auf Deutschland schreibt Urban:

„In der Bundesrepublik wurde (wird?) die Förderung besonders Begabter (zu) lange mit der Vergabe von unberechtigten Privilegien für schon ohnehin Begünstigte auf Kosten anderer gleichgesetzt und geradezu als gegensätzlich in ihrem Verhältnis zur Demokratie gesehen, nicht aber als möglicher und notwendiger Teil.“ (Urban 2004. S. 13)

Ein wesentliches Merkmal von Demokratien darf darin gesehen werden, mit wachsender Diskriminierungsintoleranz an der Aufdeckung gesellschaftlicher Ungleichheiten und deren Beseitigung interessiert zu sein.

Dies führte und führt unter anderem zur kompensatorischen Umgestaltung des Bildungssystems. Aber alle ausgleichenden Gerechtigkeitsbestrebungen müssen an den natürlichen Begabungsausstattungen der Menschen ihre Grenze finden, wenn nicht „der Gedanke einer moralischen Gerechtigkeitskritik der Natur“ (Kersting 2002. S. 61) im Sinne einer Korrektur des Schicksals verfolgt werden soll. Genau dies scheint aber stattzufinden. Kersting schreibt:

„Aus dem Blickwinkel der Verteilungsgerechtigkeit besteht zwischen der gesellschaftlichen Ausgangsungleichheit, die die Individuen um sich vorfinden und der natürlichen Ausgangsungleichheit, die die Individuen an sich und in sich vorfinden, keinesfalls ein prinzipieller Unterschied; sie sind beide gleichermaßen moralisch skandalös, bedürfen beide eines sozialstaatlichen Ausgleichs durch kompensatorische Umverteilungsmaßnahmen.“ (Kersting 2002. S. 61)

Hochbegabte Kinder werden durch ein derartiges Verständnis in einer besonderen Weise in Mitleidenschaft gezogen. Unter der zitierten Maßgabe bedeutet ihre ganz selbstverständliche, begabungssensible Förderung wie sie jedem Kind zusteht, eine Privilegierung, die sogar noch zu einer gesteigerten Benachteiligung anderer Kinder führen muss. Die Mittel, die für die Förderung Hochbegabter aufgebracht werden, sind ja damit den anderen, den nicht hochbegabten Kindern quasi entzogen.

Als hochbegabte Kinder haben sie darüber hinaus zwar noch, gesellschaftlichen Bildern von Kindheit entsprechend, Anrecht auf einen „Schonraum“⁵⁷, aber nach dem auslesenden Kriterium der überdurchschnittlichen Begabung können sie auch schon als potentielle Inhaber einer zukünftigen, privilegierten Machtposition gelten.

⁵⁷ ...den einzuhalten, man sich auch „verdonnert“ fühlen kann. Anm. der Autorinnen

Was liegt näher als so früh wie möglich zu versuchen, quasi präventiv, das ihnen damit unterschwellig unterstellte, zukünftige, demokratiegefährdende „Machtstreben“ ab- und - besonders betont – „soziale Verantwortung“ anzuerziehen?

Die oft den Rahmen sprengende Anpassungsleistung, die von intellektuell hochbegabten Kindern hinsichtlich der Erfüllung durchschnittlich gefasster Gruppennormen erwartet wird, darf hier zu einem Teil ihren Ursprung sehen, auch wenn das pädagogische Fachpersonal dies explizit nicht so formulieren würde bzw. oft auch nicht könnte. Und alle gezeigte, persönliche Leistung, oder weiter gefasst, jeder persönliche Erfolg muss in einer derartigen Vorstellungswelt mit dem Verdacht behaftet sein, sich von vermeintlich zu bewahrender, neidverhindernder Gleichheit absetzen zu wollen.

Hier schwingt ein Verständnis von Elite mit, dass sich mit der unguuten Konnotation verbindet, dass, wer auch immer zu ihr gezählt wird, sich „elitär“ fühlt und gebärdet, mit anderen Worten sich „dünnköpfig-eingebildet“ aufführt (siehe Bd. 5 Duden 1997), Eine solche Unterstellung aber ist unredlich und führt den Kindern gegenüber zu unberechtigten, sanktionsartigen Erziehungsmaßnahmen.

Der häufig latent oder offen geführte Vorwurf mangelnder Sozialkompetenz intellektuell hochbegabter Kinder ist aus unserer Sicht nicht zu halten und verwechselt zum Beispiel auftretende, reaktive Rückzugstendenzen mit grundsätzlicher Ablehnung anderer.

Dünnköpfig-eingebildetes Verhalten, elitäres Gebaren ist in einer Gesellschaft, die zu weiten Teilen Menschen über ihren Besitz von Statussymbolen definiert, sicher kein seltenes Phänomen und dies auch bereits unter Kindern. Es ist unserer Meinung nach jedoch schwerlich nachzuweisen, dass sich unter den sich dünnköpfig-elitär gebärdenden Menschen überdurchschnittlich viele Hochbegabte bewegen.

Eher scheint es so auszusehen, dass manche Erwachsenen ihre eigenen, von Neid hervorgerufenen Phantasien und Wünsche von Machtbesitz und Vorteilsnahme auf hochbegabte Kinder projizieren und diese stellvertretend in den Kindern zu beschneiden suchen.

Besonders in den Betreuungsformen für jüngere Kinder, welche Erziehung zu „sozialer Kompetenz“ oft als angestrebtes, unauffälliges Aufgehen in einer beliebig zusammen gewürfelten Kindergemeinschaft missversteht, erfolgt nicht selten unter massivem Druck und sozial-integrativen Bekundungen eher der Versuch Unterschiedlichkeiten einzuebnen, denn eine Begleitung zu vertreten hin zu einer akzeptierten und berücksichtigten Vielfalt menschlicher Erscheinungsformen, zu denen eben auch, und nur unter anderem, intellektuelle Hochbegabung zu zählen ist.

Es regt sich der Verdacht, dass Kinder hier stellvertretend für Erwachsene eine Integration leben sollen, der sich Erwachsene selbst in fast allen gesellschaftlichen Bereichen deutlich zu entziehen suchen. Gerade Kinder spüren die Unaufrichtigkeit, die sich hinter dieser Haltung verbirgt. So gewinnen Erwachsene nicht unbedingt an Glaubwürdigkeit und zementieren dergestalt eher soziale Unterschiede als ihnen entgegenzuarbeiten.

Erst wenn hochbegabte Kinder an ungünstigen Verhältnissen bereits seelischen Schaden genommen haben und sie nun in gewisser Hinsicht unter die Kategorie der Benachteiligten zu zählen sind, greift unter günstigen Umständen auch für sie das

Maß des kompensationspflichtigen Ausgleichs, können sie unter günstigen Umständen mit Mitleid rechnen.

Dies aber auch nur bedingt, denn mit der Unterstellung, wenn sie nur wollten, wie sie doch eigentlich können müssten aufgrund ihrer intellektuellen Befähigung, wird hier nicht selten ein „Selber schuld!“ ins Feld geführt, dass die Betroffenen mit ihrer Situation allein dastehen lässt.

Es kann jedoch nur ausdrücklich betont werden, dass unter demokratischen Verhältnissen zu Recht darauf abgezielt wird, allen Kindern, so weit dies nur irgend möglich ist, die gleichen Zugangschancen zu den verschiedenen Bildungseinrichtungen einzuräumen.

Je größer jedoch die bezüglich der Bildungsinstitutionen sich konstituierenden Gruppen sind, die Zugang erhalten, desto größer auch automatisch die Unterschiedlichkeit, die Ungleichheit unter den individuell erreichten Zielen. Diese müssen sich allen – überzogenen - Egalisierungstendenzen entziehen, zu groß sind die interindividuellen Unterschiede. (vgl. Walzer 2000)

Wer den Individuen und der Gesellschaft nützen will, achtet das Grundrecht auf optimale Entwicklung individueller Begabungen (Grundgesetz, Art. 3) und konstatiert nüchtern die Tatsache, dass eine Gesellschaft auf die besonderen Begabungen ihrer Mitglieder in sozialer Verantwortung angewiesen ist.

⁵⁸ Kersting schreibt in diesem Zusammenhang plakativ von der Erhebung des „Gleichheitsprinzips zum bethlehemitischen Leitstern“ (Kersting 2002. S. 59)

Literaturliste

- Adebahr - Thomas, J. 1998.** Verhaltensauffällig? Verhaltensgestört?. Leipzig: See-
mann Verlag
- Adolph, P. 2001.** Fachlichkeit durch Fortbildung. In: Hoffmann, H. (Hrsg) Studien zur
Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand.
- Aebli, H. 1980/81.** Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd. 1 + 2. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. / Montada, L. / Schneider, U. 1968.** Über den Egozentrismus des Kindes.
Stuttgart: Klett.
- Ainlay, S. C. 1986.** The dilemma of difference. New York: Plenum Press. S. 233 –
256
- Akademie für Lehrerfortbildungen Dillingen 1994. Besonders Begabt – Beson-
ders Begabt.** Dillingen.
- Allesch, Ch. G. & Keul, A. G. 1999.** Analyse von Mensch – Umwelt – Beziehungen:
Problemgeschichtliche Wurzeln. In: Roth, E., Holling, H. (Hrsg). 1999. Sozial-
wissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis.
München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. 1994.** Criteria for assessing interpretative validity
in qualitative research. In: Norman, K. D. & Lincoln, Y. S. (Eds.) Handbook of
Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
- Altman, I. & Wohlwill, J. (Hrsg.) 1980.** Children and the environment. Human
behavior and environment. New York: Plenum Press. Bd. 3.
- Ammicht – Quinn, R. 2004 (erste Aufl.).** Jojo zählt. Bemerkungen zum Bildungs-
begriff und dessen ethischer Verankerung. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung
und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 313 – 330
- Anders, B. 2003.** 25 Jahre Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V..
Labyrinth. S. 3.
- Andres, B. 2002.** Wann würde ich merken, dass...? In: Laeven, H-H., Andres, B.
Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Beltz
- Andrews, F. M. & Withney, S. B. 1976.** Social Indicators of Well – Being. New York:
Plenum Press
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) 2002.** Empfehlungen und Einzelergebnisse des...
Materialien des Forum Bildung. Bonn. Forum Bildung.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) 2001.** Finden und Fördern von Begabungen.
Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Materialien
des Forum Bildung 7.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) 2001.** Lernen – ein Leben lang. Materialien des
Forum Bildung. Bonn: Forum Bildung.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) 2001.** Neue Lern- und Lehrkultur. Bund – Länder
-Kommission. Bonn: Forum Bildung.
- Argyle, M. 2003.** Causes and Correlates of Happiness. In: Kahneman, D. / Diener, E.
/ Schwarz, N. (ed.). Well – Being. The Foundations of Hedonic Psychology.
New York: Russell Sage Foundation. pp. 353 - 373
- Atteslander, P. 1995 (achte Aufl.).** Methoden der empirischen Sozialforschung.
Springer: Berlin
- Austin, A. B. & Draper, D. C. 1981.** Peer relationships of the academically gifted. A
review. Gifted Child Quaterly. 25. S. 129 – 133.
- Baader, M. 2001.** Zur Theorie und Praxis des just community – Ansatzes in der
Moralerziehung. In: Liebau, E. (Hrsg.). Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur
Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa. S. 159 – 193

- Baacke, D. 1999.** Die 6 – 12Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim: Beltz
- Bachelard, G. 1987.** Poetik des Raumes. Frankfurt a. Main: Fischer
- Baier, A. 2001.** Vertrauen und seine Grenzen. In: Hartmann, M. & Offe, C. (Hg.) Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus. S. 37 – 84
- Baltes, P. B. (Hg.) 1970.** Life-span development. New York: Academic Press
- Barker, R. G. 1968.** Ecological psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA: Stanford University Press
- Bartenwerfer, H. 1988.** Besondere Begabungen in der normalen Schule. GPF-Materialien Nr.18. Frankfurt.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) 2001.** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske + Budrich.
- Bayer, K. 1999.** Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Opladen: Westdt. Verlag
- Beck, C. 2003.** Fotos wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B. (Hrsg.). Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 54 - 71
- Beck, G. 2001.** Was wissen wir über das soziale Lernen von Kindern? Zu den Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Forschung in der Praxis. In: Scholz, G. u. Ruhl, A. (Hrsg.). Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske + Budrich. S. 81 – 90
- Becker - Textor, I. 2000.** Allen Kindern gerecht werden – ganzheitliche Förderung in Kindergärten auch für hoch begabte Kinder. In: BMW Group. (Hrsg.) Kleine Kinder – Große Begabungen. Eigenverlag. München.
- Becker, P. 1991.** Theoretische Grundlagen. In: Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim: Juventa
- Becker, P. 1995.** Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Göttingen: Hogrefe
- Bee - Schroedter, H. 1998.** Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Stuttgart. Katholisches Bildungswerk.
- Bellebaum, A. (Hrsg.) 2002.** Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme. Konstanz: Universitätsverlag
- Benjamin, J. 1989.** Herrschaft – Knechtschaft: Die Phantasie der erotischen Unterwerfung. In: List, E. / Studer, H. (Hg.). Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 511 – 538
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1980.** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer
- Bernfeld, S. 1967 / 1925.** Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Beyer, K. (Hrsg) 1999.** Argument und Argumentation: logische Grundlage der Argumentation. Opladen: Westdt. Verlag
- Bien, G. 1998.** Über das Glück. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Bien, G. (Hrsg.) 1978 (erste Aufl.).** Die Frage nach dem Glück. Stuttgart: fromman – holzboog (problemata; 74)
- Biesinger, A. & Schweitzer, F. 2004.** Kinder nicht um Gott betrügen – Das Recht des Kindes auf Religion. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 230 – 261

- Bilstein, J. 2001.** Erziehung, Bildung, Spiel. In: Liebau, E. (Hrsg.). Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa. S. 15 – 71
- Binder, U. 2003.** Wie viel Gemeinschaft braucht die Erziehung? Münster: LIT Verlag
- Birnbacher, D. 1998.** Der Streit um die Lebensqualität. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 125 – 145
- Blumenberg, H. 1997.** Ein mögliches Selbstverständnis. Aus dem Nachlaß. Stuttgart: Reclam
- BMW AG. 2000.** HomoSuperSapiens. Medienpaket. München: BMW AG.
- BMW Group 2000.** Kleine Kinder - Große Begabungen. Ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem bayrischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- Böhm, W. & Ladenthin, V. (Hrsg.) 2004.** Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh
- Bohnsack, R. 2003.** Gruppendiskussion. In: Flick, U. / Kardoff, E. von / Steinke, I. (Hg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 369 – 384
- Bohnsack, R. 2003.** Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jhrg. Heft 2 / 2003. S. 239 – 256
- Bohnsack, R. 1999.** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Methoden. Opladen: Leske & Budrich
- Bourdieu, P. 1994.** Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. 1990.** Gist is the grist: Fuzzy – trace theory and the new intuitionism. Developmental Review. 10. p. 3 - 47
- Brandler, S. 2002.** Zeitverarbeitung und Intelligenz. Aachen: Shaker
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. 2002.** Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim: Beltz.
- Brée, S. 2002.** Bildungsfragen als ästhetisches Element. In: Laewen, H - J. / Andres, B. (Hrsg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz. S. 244 - 284
- Brem – Gräser, L. 1995.** Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnungen: Die Entwicklung eines Testverfahren. München: Reinhardt
- Breuer, F. (2003, Mai).** Subjekthaftigkeit der sozial- / wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen [44 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online – Journal), 4 (2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-3-d.htm> [Zugriff: Mai, 2003]
- Brickenkamp, R. 1997.** Handbuch psychologischer und pädagogischer Test. Göttingen: Hogrefe.
- Brocke, B. & Beauducel, A. 2001.** Intelligenz als Konstrukt. In: Stern, E. & Guthke, J. Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Bronfenbrenner, U. 1986.** Ecology of the family as a context for Research perspectives. In: Developmental Psychology. 22. S. 723 – 742. human development.
- Bronfenbrenner, U. 1981.** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Brooks, R. 2002.** Menschmaschinen: Wie uns die Zukunftstechnologien neu erfinden. Frankfurt a. M.: Campus

- Brumlik, M. 2001.** Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie der Tugenden - 'education sentimentale'. In: Liebau, E. (Hrsg.). Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa. S. 73 – 99
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. 1996.** Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz
- Brüning, B. 2000.** Philosophieren mit Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 131 – 143
- Brüning, B. 2000.** Philosophieren mit Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 131 – 143
- Brüsemeister, T. 2000.** Qualitative Forschung – Ein Überblick. Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Bruse, J. 2003.** Elite. Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional.
- Brusten, M. & Hohmeier, J. 1975.** Stigmatisierung zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied: Luchterhand.
- Buber, M. 1986.** Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert Schneider
- Bucher, A. A. 2001.** Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück. Weinheim: Juventa
- Bucher, A. A. 1990.** Gleichnisse verstehen lernen. Fribourg: Universitätsverlag.
- Bund – Länder – Kommission für Bildungsplanung. 2001.** Lebenslanges Lernen. Materialien Heft 88. Bonn.
- Bund – Länder – Kommission für Bildungsplanung. 2001.** Qualitätsvergleiche und Qualitätssicherung im Bildungssystem. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2003.** Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn: BMBF
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 1998.** Begabte Kinder finden und fördern. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2001.** Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2000.** Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). 1998.** Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Band 6. Köln.
- Burks, B. S. / Jensen, D. W. / Terman, L. M. 1930.** The promise of youth. Genetic Studies of Genius. Vol. 3. Stanford: University Press.
- Büttner, C. 1988.** Und wenn sie nicht gestorben sind.... Weinheim: Beltz.
- Büttner, C. 2003.** Identifizierung zwischen Selbstmitleid und Grandiosität. In: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 2. S. 5 – 7
- Capra, F. & Beier, B. 2002.** Der wissende Kosmos: die Entdeckung eines neuen Weltbildes. Freiburg i. Brg.: Herder.
- Caselmann, C. 1953.** Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Klett.
- Cattel, R.B. / Weiß, R. / Osterland, J. 1997.** Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1) Göttingen: Hogrefe.
- Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands (Hrsg) 1996.** Keiner darf verloren gehen. Bonn: Burgverlag.

- Cloos, P. 2001.** Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.) Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand.
- Cohn, J. 1919.** Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig: Teubner.
- Coleman, G. 1996.** E.Q. Emotionale Intelligenz. München: Hanser
- Combe, A. & Helsper, W. 1999.** Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Corsaro, W. A. 1992.** Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. In: Social Psychology Quarterly 55, S. 160 – 177
- Czikszenmihalyi, M. 2000 (achte Aufl.).** Das flow – Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett - Cotta
- Dannenmann, A. 1984.** Das christliche Menschenbild. In: Hirsauer Blätter 32. de Wall, Kommentar zum Kindertagesstätten - Gesetz
- DeMause, LI. (Hrsg.) 1980 (erste Aufl.).** Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Denzin, N. 1970.** The research act. Chicago: Aldine
- De Sousa, R. 1997.** Die Rationalität des Gefühls. Frankfurt: Suhrkamp
- Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. 2001. Im Labyrinth. Münster: Lit.
- Devereux, G. 1988.** Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Devereux, G. 1984.** Der Wissenschaftler und seine Wissenschaft. In: Devereux, G.. Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (erste Aufl.) Teil III
- Devlin, K. 2002.** Das Mathe-Gen oder wie sich das mathematische Denken entwickelt + warum Sie Zahlen ruhig vergessen können. Stuttgart: Klett – Cotta
- Dewey, J. 1993 (dritte Aufl.).** Demokratie und Erziehung. 1916. Weinheim: Beltz
- Diederich, J. 1982.** Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N. / Schorr, K. E. (Hrsg.). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: S. 51 - 86
- Diener, E. & Lucas, R. E. 2003 (first papercover edition).** Personality and Subjective Well – Being. In: Kahneman, D. / Diener, E. / Schwarz, N. (ed.). Well – Being. The Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russell Sage Foundation. pp. 213 – 229
- Dilthey, W. 1900/1982 (siebte Aufl.).** Die Entstehung der Hermeneutik. In: Gesammelte Schriften 5. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 317 – 338.
- Dippelhofer – Stiem, B. / Wolf, B. (Hrsg.) 1997.** Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim: Juventa
- Dippelhofer – Stiem, B. & Wolf, B. 1997.** Ökologie des Kindergartens: Stand und Desiderate der empirischen Forschung. In: Dippelhofer – Stiem, B. / Wolf, B. (Hrsg.). Ökologie des Kindergartens: Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim: Juventa. S. 9 – 26
- Dippelhofer – Stiem, B. 1989.** Ökologie und Entwicklung. Kurseinheit 1: Ökologische Sozialisationsforschung. Fernuniversität – Gesamthochschule in Hagen
- Doerpinghaus. A. (Hrsg) 2000.** Zur Theorie der Argumentation in der Paedagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Dornes, M. 2000.** Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt a. M.: Fischer
- Dorschel, A. 2001.** Nachdenken über Vorurteile. Hamburg: Meiner. S. 175 – 184

- Downs, R. M. & Stea, D. 1982.** Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen. New York: Harper & Row
- Dreier, A. 2001.** Was tut der Wind wenn er nicht weht? Letzte Fragen und erste Antworten. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Drewelow, H. & Urban, K. K. 1992.** Besondere Begabungen – Spezielle Schulen?. EZW Beiträge Heft 18. Rostock: Universität Rostock.
- Drewelow, H. 2000.** Anmerkungen zum vorherrschenden Konzept der Hochbegabtenförderung. In: Joswig, H. (Hrsg.). Begabungen erkennen – Begabte fördern. Rostock: ABB Drucke 4. S. 181 – 184
- Drösser, C. 1994.** Fuzzy Logic. Methodische Einführung in krauses Denken. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Duncker, L. 2000.** Vom Sinn des Lernens. Bildungstheoretische Perspektiven für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse. In: Duncker, L. & Hanisch, H. (Hrsg.). Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn. S. 179 - 195
- Duncker, L. & Hanisch, H. (Hrsg.) 2000.** Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung: Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Edelstein, W. (Hrsg.) 1993.** Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern: Huber
- Eggert, D. & Bertrand, L. 2002.** RZI Raum – Zeit - Inventar. Dortmund: Borgmann.
- Egner, H. (Hrsg) 1996.** Macht – Ohnmacht - Vollmacht: tiefenpsychologische Perspektiven. Zürich: Walter
- Eigen, M. 1984.** Evolution und Zeitlichkeit. In: Link, Ch. (Hg.). Die Erfahrung der Zeit. Stuttgart: Klett – Cotta. S. 215 - 237
- Elbing, E. 2000.** Hochbegabte Kinder. Strategien für die Elternberatung. München: Beck.
- Elbing, F. & Heller, K. A. 1996.** Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 43. S. 57 - 69.
- Elias, N. (Verf.) & Schröter, M. (Hg.) 1984.** Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. Suhrkamp
- Eliot, L. 2001.** Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin Verlag.
- Eliot, T.S. 1964.** „Little Gidding“. In: Eliot, T.S. 1964. Four Quartets. London. Faber and Faber. S. 35 – 44.
- Elschenbroich, D. 2004.** Kinder als Naturforscher. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 27 – 44
- Elschenbroich, D. 2001.** Das Weltwissen der Siebenjährigen. München: Kunstmann
- Endepohls - Ulpe, M. 2004.** Wie stellen Grundschullehrkräfte sich hochbegabte Schüler/innen vor? – Der Einfluss persönlicher Erfahrungen in der Unterrichtung Hochbegabter. Psychologie in Erziehung und Unterricht. S. 126 – 135. Basel: Reinhardt.
- Endreß, M. 2001.** Vertrauen und Vertrautheit – Phänomenologisch – anthropologische Grundlegung. In: Hartmann, M. & Offe, C. (Hg.) Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus. S. 161 – 203
- Endress, M. 2002.** Vertrauen. Bielefeld: transcript
- Etzioni, A. 2001.** Jeder nur sich selbst der Nächste? In der Erziehung Werte vermitteln. Freiburg: Herder
- European Council for High Ability. 2000.** High Ability Studies. Journal of the European Council. London: Carfax Publishing.

- Ev. Erziehungsverband e.V. 2000.** Lebe du meinen Traum. EREV Schriftenhr.4/2000. Hannover: Lindendruck.
- Ewers, M. 1986.** Zeitordnungen des Lebendigen. In: Heinemann, G. (Hg.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ewert, O. 1985.** Erich Stern und die pädagogische Psychologie im Nationalsozialismus. In: Graumann, C. F. (Hrsg.) 1985. Psychologie im Nationalsozialismus. Berlin: Springer. S. 197 - 219.
- Ey – Ehlers, C. 2001.** Hochbegabte Kinder in der Grundschule – eine Herausforderung. Stuttgart. ibidem.
- Eysenck, H. J. 1985.** The nature and measurement of intelligence. In: Freeman, J. (Ed.) The psychology of gifted children. Chichester: Wiley & Sons. p. 115 – 202
- Feger, B. 1988.** Hochbegabung – Chancen und Probleme. Bern: Huber.
- Feger, B. & Prado, T. 1998.** Hochbegabung - Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus.
- Fels, C. 1999.** Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen. Bern: Haupt.
- Fend, H. 2004.** Was stimmt in deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung ihrer Funktionsweise und Wege der Reform. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 331 – 353
- Fend, H. 2003.** Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. In: TiBi Nr. 6: Kultureller / soziokultureller Kontext in PISA und anderen Large Scale Untersuchungen – Mai 2003
- Fichtner, H. – L. 2001.** Auffällige Kinder im Spiel. Kronach: Link / Dt. Kommunal - Verl.
- Fiebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg) 1997.** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Fielding, N. & Schreier, M. 2001.** Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. [54 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online – Journal), 2 (1). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01hrsg-e.htm>. Date of Access: März 2003
- Finger, G. & Simon – Wundt, T. 2002.** Was auffällige Kinder uns sagen wollen: Verhaltensstörungen neu deuten. Stuttgart: Klett – Cotta
- Fischer, J. 2000.** Religiöse Erziehung als Befähigung zu sinnvoller Lebensführung. In: Duncker, L. & Hanisch, H. (Hrsg.) Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 35 – 50
- Fitzner, Th. / Stark, W. / Kagelmacher, H. - P. / Müller, T. (Hrsg.) 1999.** Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten: Vom Potential zur Leistung. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Flick, U. / Kardoff, von E. / Steinke, I. (Hrsg.) 2003.** Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Flick, U. 2003.** Konstruktivismus. In: Flick, U. / Kardoff, von E. / Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 150 – 164
- Flick, U. 2003.** Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U. / Kardoff, von E. / Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 252 – 265

- Flitner, A. 1996. (zehnte Aufl.).** Spielen und Lernen. München: Piper
- Foerster, H. von 1993.** Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Forschner, M. 1998.** Über das Vergnügen naturgemäßen Tuns. John Stuart Mills Konzept eines Lebens in Lust und Würde. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Forster, J. 2000.** Räume zum Lernen und Spielen: Untersuchungen zum Lebensumfeld „Schulbau“. Berlin: Verl. für Wissenschaft und Bildung
- Forum Bildung (Hrsg.) 2001.** Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 167 – 195
- Frevert, U. (Hrsg.) 2003.** Vertrauen: historische Annäherungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Frey, A. 2001.** Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten: Von der Beobachtung bis zur pädagogischen Maßnahme. Landau: Empirische Pädagogik (dritte Aufl.)
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) 1997.** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa
- Fried, L. / Büttner, G. (Hrsg.) 2004.** Weltwissen von Kindern: Zum Forschungsgegenstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim: Juventa
- Fried, L./ Honig, M. - S./ Dippelhofer – Stiem, B./ Liegle, L. (Hrsg.) 2001.** Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung. Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik, Band 34. Universität Trier
- Fried, L. / Honig, M. – S. / Dippelhofer – Stiem, B. / Liegle, L. (Hrsg.) 2001.** Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Problem der Auswahl und Begründung. Dokumentation des Workshops 2001 der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- Fried, L. / Roux, S. / Frey, A. / Wolf, B. 2003.** Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren
- Fried, L. 2003.** Vorschulprogramme. In: Fried, L. / Roux, S. / Frey, A. / Wolf, B. (Hrsg.) Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Ver. Hohengehren
- Fthenakis, W. E. 2003.** Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.). Elementarpädagogik aus PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder. S. 18 - 37
- Fthenakis, W. 2003 (Hrsg.).** Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder
- Fthenakis, W. E. & Textor, T. 2000.** Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W. E. & Textor, M. R. (Hrsg.) 1998.** Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung Band 2, Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim: Beltz
- Fuhr, T. 2002.** Das Glück des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4 / 2002 Beltz. S. 514 – 533
- Fuhr, T. 1998.** Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung. Weinheim: Dt. Studienverlag
- Fuhs, B. 2003.** Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck Y. & Schäffer, B. (Hrsg.). Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich

- Fuhs, B. 2000.** Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 87 – 103
- Fuhs, B. 1999.** Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen – Kind – Verhältnissen. In: Honig, M.- S. / Lange, A. / Leu, H. R. (Hrsg.) Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa. S. 153 – 161
- Fuhs, B. 1997.** Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 265 – 285
- Gadamer, H. – G. 2000.** Erziehung ist sich erziehen. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag
- Gadamer, H. - G. 1960 / 1975 (vierte Aufl.).** Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr
- Gagné, F. 1991.** Toward a Differentiated Modell of Giftedness and Talent. In Colangelo, N. & Davis, G. A. (Hrsg.) Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn & Bacon. S. 64 – 80.
- Ganry – Tardy, M. – N. 2004.** Abstürzende Überflieger. In: Gehirn & Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung. Spektrum der Wissenschaft 4 / 2004. S. 60 - 63
- Gardner, H. 1983.** Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gebauer, K. & Hüther, G. 2001.** Kinder brauchen Wurzeln. Düsseldorf: Walter.
- Gebhardt, W. 1999.** >>Spaß haben und niemandem weh tun!<< Über die Interpretation und Geltung der >>Goldenen Regel<< in pluralistischen Gesellschaften. In: Bellebaum, A. u. Niederschlag, H. (Hg.). Was Du nicht willst, daß man Dir tu'... Die goldene Regel – ein Weg zu Glück?. Konstanz: UVK Universitätsverlag. S. 159 – 178
- Gebser, J. 1986 (zweite Aufl.).** Ursprung und Gegenwart. München: Taschenbuchverlag. 3 Bände
- Gehring, T. M. et al. 1994.** Family System Test (FAST): Aare parents` and children`s family constructs either different or similar, or both? In: Child Psychiatry and Human Development. 25 (2), S. 124 – 138
- Gendolla, P. 1992.** Zeit: zur Geschichte der Zeiterfahrung; vom Mythos zur „Punktzeit“. Köln: DuMont
- GEO Wissen. 2003.** Bildung. Wie das Lernen wieder Spaß macht. Nr. 31 Hamburg: Gruner + Jahr
- Gerhahrdt, V. 1993.** Individualität und Moderne. Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart. In: Koch, L. / Marotzki, W. / Peukert, H. (Hrsg.). Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Dt. Studienverlag. S. 27 – 40
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 2002.** Diskussionsentwurf der GEW für einen Rahmenplan frühkindlicher Bildung.
- Giese, H. & Ossner, J. (Hrsg.) 1998.** Sprache thematisieren. Freiburg i. Breisg.: Fillibach
- Giesecke, H. 1997.** Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Gifford, R. 1987.** Environmental Psychologie. Principles and Practice. Boston: Allyn & Bacon.

- Girmes, R. 1995.** Erziehung zur Demokratie in pluralistischen Gesellschaften – bildungstheoretische Überlegungen. In: Koch, L. / Marotzki, W. / Peukert, H. (Hrsg.). Erziehung und Demokratie. Weinheim: Dt. Studienverlag. S. 225 – 240
- Goeppel, R. 1998.** Ursprünge der seelischen Gesundheit: Risiko- und Schutzfaktoren. Würzburg: edition bentheim
- Goffman, E. & Haug, F. 1975.** Stigma, über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Goffman, E. 1967.** Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Goffman, E. 1963.** Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings. New York: Free Press
- Goleman, D. 1996.** Emotionale Intelligenz. München: Carl Hanser.
- Gollwitzer, P. M. 1986.** Striving for specific identities: The social reality of self – symbolizing. In: Baumeister, R. F. (Ed.). Private self and public self. New York: Springer. Pp. 143 - 159
- Gopnik, A. / Kuhl, P./ Meltzoff, A. 2003.** Forschergeist in Windeln – wie Ihr Kind die Welt begreift. München: . Piper
- Göppel, R. 1997.** Ursprünge der seelischen Gesundheit: Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg: edition bentheim
- Graumann, C. F. 1997.** Die Erfahrung des Fremden: Lockung und Bedrohung. In: Mummendey, A. / Simon, B. (Hrsg.). Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Bern: Huber. S. 39 – 62
- Greene, B. 2003 (zweite Aufl.).** Das elegante Universum. Superstrings, verborgene Dimensionen und die Suche nach der Weltformel. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag
- Grice, H. P. 1975.** Logic and Conversation. In: Cole, P. & Morgan, J. L. (Hg.). Speech Acts, Syntax and Semantics. New York: Academic Press. Vol.3. p. 41 - 58
- Grob, A, et. al. 1999.** A cross-national model of subjective well-being in adolescence. In: Alsaker, F. & Flammer A. (Hrsg.) The adolescent experience. S. 115 – 130. Mahwah: Erlbaum.
- Gross, M. - U. 1989.** The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. Roeper Review. 11, S. 189 – 194
- Gruber, H. 1996.** Streitgespräche: Zur Pragmatik einer Diskursform. Opladen: Westdt. Verlag.
- Grundmann, M. (Hrsg.) 1999.** Konstruktivistische Sozialforschung: lebensweltliche Erfahrungskonzepte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gurian, M. 2002.** Boys and Girls learn differently. B & T Jossey – Bass Publishers
- Guthke, J. & Wiedl, K. H. 1996.** Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität. Göttingen: Hogrefe.
- Güttler, P. O. 2000 (dritte Aufl.).** Sozialpsychologie: soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Güttler, P. O. 1996.** Sozialpsychologie. München. Oldenbourg. S. 224 – 230
- Haan, G. 1997.** Die Zeit in der Pädagogik: Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim: Beltz
- Habermas, J. 1985.** Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hager, G. / Pollheimer, K. / Wagner, G. 1999.** Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Innsbruck: Studien Verlag.
- Haisch, J. & Haisch, I. 1990.** Gesundheitspsychologie als Sozialpsychologie. Das Beispiel der Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In: Psychologische Rundschau 41. S. 25 - 36
- Hanisch, H. 1996.** Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Calwer.
- Hany, E. A. Heller, K. A. 1993.** Competence and Responsibility. Third European Conf. Vol.1. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Hardin, R. 2001.** Die Alltagsepistemologie von Vertrauen. In: Hartmann, M. & Offe, C. (Hg.) Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus. S. 295 – 332
- Harman, G. 1999.** Reasoning, meaning and mind. Oxford: Clarendon Press
- Harper, D. 2003.** Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: Flick, U. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 402 - 416
- Hartmann, C. E. 2002.** Die Förderung begabter Kinder in Kindergarten und Grundschule. In: Heinbokel, A. u. Solzbacher, C. (Hrsg.) Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster: LIT
- Hartmann, M. / Offe, C. 2001.** Vertrauen: die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus
- Hasemann, K. 2003.** Ordnen, Zählen, Experimentieren – Mathematische Bildung im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.). Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder. S. 181 - 205
- Hasemann, K. & Meschenmoser, H. (Hrsg.) 1996.** Pädagogik in Kooperation: Zur Prävention und Reduktion von Verhaltensproblemen. Baltmannsweiler: Schneider – Ver. Hohengehren
- Haug – Schnabel, G. 2002.** Schutzpanzer für Kinderseelen. In: Gehirn & Geist. Das Magazin für Hirnforschung und Psychologie. Spektrum der Wissenschaft. 2 / 2002. S. 33 - 35
- Haug – Schnabel, G. 2000.** Zur Diskussion: Entwicklungsrisiken durch Fehlförderung. In: Lüpke, H. von & Voß, R. (Hg.). Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Neuwied: Luchterhand. S. 99 - 114
- Haus, M. 2003.** Kommunitarismus. Einführung und Analyse. Wiesbaden: Westdt. Verlag
- Hawking, S. W. 1988.** Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Heeg, P. 1996.** Informative Forschungsinteraktionen. In: Breuer, F. 1996. Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verl. S.
- Heinbokel, A. 1996.** Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster und Hamburg: LIT Verlag (3. Auflage).
- Heinbokel, A. 1996.** Überspringen von Klassen. Münster: LIT.
- Heinbokel, A. 1988.** Hochbegabte, Erkennen, Probleme Lösungswege. Baden – Baden: Nomos
- Heinzel, F. (Hrsg.) 2000.** Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa
- Heinzel, F. 2000.** Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 117 – 130

- Heinzel, F. 2000.** Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 21 – 35
- Heitzer, M. 1983.** Hochbegabte in unserem Bildungssystem. Interner Arbeitskreis Sonnenberg. Braunschweig.
- Hell, D. 1992.** Welchen Sinn macht Depression? Ein integrativer Ansatz. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Heller, K. A. (Hrsg.) 1992 / 2002.** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (Hrsg.) 2001.** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Perleth, C. 2000.** Kognitiver Fähigkeitstest für 4. Bis 12. Klassen (KFT 4 - 12+) Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Hany, E. A. (Hrsg.) 1991.** Begabungsdagnostik in Schul- und Erziehungsberatung. Göttingen: Huber
- Heller, K. A. 1990.** Zielsetzung, Methoden und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 37, S. 85 – 100.
- Heller, K. & Geisler, H. J. 1983.** KFT-K. Kognitiver Fähigkeitstest (Kindergartenform). Beiheft mit technischen Daten, Handanweisung und Tabellenanhang. Beltz-Test. Weinheim.
- Heller, K. A. & Geisler, H. J. 1983.** Kognitiver Fähigkeitstest - Kindergartenform. (KTF-K). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Geisler, H. J. 1983.** Kognitiver Fähigkeitstest für 1. bis 3. Klasse. (KFT 1 - 3) Göttingen: Hogrefe.
- Hellert, U. 2003.** Die neueren Konzepte in der schulischen Hochbegabtenförderung. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind. Labyrinth 3.
- Hentig, von H. 1999.** Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München.
- Hentig, von. H. 2004.** Ein Maßstab für Bildung. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 291 – 312
- Herzog, W. 2002.** Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Hesse, H. A. 1998.** Experte, Laie, Dilettant: über Nutzen und Grenzen von Fachwissen. Opladen: Westdt. Verlag
- Heubrock, D. & Petermann, F. 2003.** Klinische Kinderneuropsychologie. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 1 / 2003. Springer – Verlag. S. 38 – 42
- Hilgendorf, E. 1987.** Schulische Fördermaßnahmen für besonders befähigte Schüler in Großbritannien, in der DDR und in Israel. In Weiner & Wagner (Hrsg.). Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven (S. 121 – 139) Bad Honnef: Bock
- Hitzler, R. 1994.** (Hrsg.). Expertenwissen: die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdt. Verlag
- Hobson, P. 2003.** Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle. Düsseldorf: Patmos
- Hoffmann, H. (Hrsg.) 2001.** Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand.
- Hofstätter, P. R. 1957.** Psychologie. Frankfurt: Fischer.
- Holahan, C. K. & Sears, R. R. 1995.** The gifted group in later maturity. Genetic Studies of Genius. Vol. 6. Stanford: University Press

- Holfort, F. 1987.** Stigmatisierung als relevante Determinante in der Entwicklung sog. Verhaltensstörung. Hagen: Fernuniv.
- Hollenbach, M. 1998.** Die unbeachteten Genies. Das Schicksal hochbegabter Kinder. Frankfurt a. M.: Fischer
- Holling, H. & Kanning, U. P. 1999.** Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Honig, M. – S. 2003.** Institutionen und Institutionalisierung. In : Fried, L. / Dippelhofer – Stiem, B. / Honig, M. – S. / Liegle, L. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim. S. 86 - 121
- Honig, M. – S. 2002.** Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. Arbeitspapier II – 09. Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)
- Honig, M. - S. 2002.** Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. np 3. S. 216 - 231
- Honig, M. - S. / Lange, A. / Leu, H. R. 1999.** Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M. – S. / Lange, A. / Leu, H. R. (Hrsg.) 1999. Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa. S. 9 – 32
- Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. (Hrsg.) 1996.** Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa
- Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. 1996.** Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. (Hrsg.). Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa
- Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. 1995.** Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, M. – S. / Leu, H. R. & Nissen, U. (Hrsg.) 1996. Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 9 – 29
- Hopf, C. 2003.** Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U. / Kardoff, E. von / Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 589 – 600
- Hopf, C. 2003.** Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, U. et al. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 349 - 360
- Hossenfelder, M. 1998.** Die Rolle des Glücksbegriffs in der Moralphilosophie. Das Vorbild der Antike. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Hossenfelder, M. 2000.** Der Wille zum Recht und das Streben nach Glück. Grundlegung einer Ethik des Wollens. München: C. H. Beck
<http://uni-koeln/ew-fak/paeda/hp/schaefer/skript/6-kapitel.html>.
- Hoyningen-Süess, U. 2002.** Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht In: Jäger, M. & Jussen, H. (Hrsg.). Förderung körper- und sinnesbehinderter Hochbegabter – Erkenntnisse und Notwendigkeiten. Im Auftrag der Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter. Vaduz. S. 38 - 46
- Hügli, A. 1999.** Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Hügli, A. 1996.** Kontrollpädagogik oder Autonomiepädagogik? Epistemologische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Philosophie. In: Angehrn, E. u. Baertschi, B. (Red.). Philosophie und Erziehung. Philosophie et éducation. Bern: Haupt. S. 11 – 47

- Hülst, D. 2000.** Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa S. 37 – 55
- Hummel, M. 2003.** Hochbegabte Problemkinder. Bericht von der Studienkonferenz in Bensberg, Teil 1. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.). Labyrinth. 76 / Mai 2003. S. 28 - 29
- Hurrelmann, K. 1993.** Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- Huschke – Rhein, R. 2000.** Entwicklung als Aufgabe ökosystemischer Selbststeuerung. In: Lüpke, H. von & Voß, R. (Hrsg.). (dritte Aufl.). Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Neuwied: Luchterhand. S. 24 - 42
- Huser, J. 2000.** Lichtblick für helle Köpfe. Kanton Zürich: Lehrmittelverlag.
- Hüther, G. 2001.** Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Illich, I. D. 1979.** Entmündigung durch Experten: zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Imber – Black, E. (Hrsg.) 1995.** Geheimnisse und Tabus in Familie und Familientherapie. Freiburg i. Brsg.: Lambertus
- Imber-Black, E. 1994.** Familien und größere Systeme. Heidelberg: Carl Auer
- Informationsdienst Wissenschaft 22.01. 2003. Schafft, M. (Hrsg.). Großzügige Spende ermöglicht UKE – Projekt für hochbegabte Kinder und Jugendliche. http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=58374
- Jäger, A. O. 1982.** Mehrmodale Klassifikation von Intelligenztestleistungen. Experimentell kontrollierte Weiterentwicklungen des deskriptiven Intelligenzstrukturmodells. Diagnostica 28. S. 195 – 226.
- Jäger, A. O. / Süß, H. M. / Beauducel, A. 1997.** Berliner Intelligenzstruktur - Test. Form 4 (BIS-4). Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, M. 2002.** 25 Jahre Stiftungstätigkeit – Erkenntnisse und Notwendigkeiten. In: Jäger, M. & Jussen, H. (Hrsg.). Förderung körper- und sinnesbehinderter Hochbegabter – Erkenntnisse und Notwendigkeiten. Im Auftrag der Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter. Vaduz. S. 11 - 20
- Jahoda, M. 1993 (zehnte Aufl.).** Die Arbeitslosen von Marienthal: ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit; mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Jellen, H. G. & Verduin, J. R. 1989.** Differentielle Erziehung besonders Begabter. Köln: Böhlau.
- Jonas, H. 1984 (erste Aufl.).** Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Jones, M. 2002.** Stigma and Identity. In: Jones, M. 2002 (ed.) Social psychology or Prejudice. New Jersey: Pearson Education. Pp. 151 – 169
- Joos, M. 2001.** Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim: Juventa
- Jost, A. 2000.** Zeitstörungen: vom Umgang mit Zeit in Psychiatrie und Alltag. Bonn: Psychiatrie Ver.
- Jost, M. 1999.** Extra - Klasse? Hochbegabte in der Schule erkennen und begleiten. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt (= Praxis Reihe Bildung und Information).
- Joswig, H. 2000.** Begabungen erkennen – Begabte fördern. ABB – Drucke 4. Rostock: Uni Rostock.
- Joswig, H. & Drewelow, H. (Hrsg.) 2004.** Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen

Arbeitstagung des ABB e.V. im Carl – Zeiss - Gymnasium Jena vom 10. – 12.10.2003. Veröffentlichungsreihe des „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabtenförderung e.V. (ABB) Universität Rostock. Geschäftsstelle des ABB e.V.

Journal für Begabtenförderung 1 / 2003. Identifikation von Begabungen. Innsbruck: Studienverlag

Journal für Begabtenförderung 2 / 2002. Überspringen von Schulstufen und Jahrgangsklassen. Innsbruck: Studienverlag

Journal für Begabtenförderung 2 / 2003. Leistungsschwierigkeiten. Innsbruck: Studienverlag

Jussen, H. 2002. Behinderung und Begabungsentfaltung – 25 Jahre zukunftsweisende Begabtenförderung. In: Jäger, M. & Jussen, H. (Hrsg.). Förderung körper- und sinnesbehinderter Hochbegabter – Erkenntnisse und Notwendigkeiten. Im Auftrag der Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter. Vaduz. S. 21 - 37

Kahneman, D. / Diener, E. / Schwarz (Ed.) 2003 (first paper cover edition). Well – Being: The Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russel Sage Foundation

Kahneman, D. 2003. Objective Happiness. In: Kahneman, D. / Diener, E. / Schwarz (Ed.) 2003 (first paper cover edition). Well – Being: The Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russel Sage Foundation. pp. 3 - 25

Kaiser, A. 2002 (Hrsg). Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Abschlußbericht. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. Rheinland-Pfalz. 80

Kallert, H. 2001. Der Systemische Blick auf Kinder. In: Scholz, G. u. Ruhl, A. (Hrsg.). Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske + Budrich. S. 235 – 248

Kandinsky, W. 1923. Die Grundelemente der Form. In Gropius, W. (Hrsg.) Staatliches Bauhaus Weimar 1919 – 1923. Weimar – München.

Kardoff, E. von 2003. Zur Verwendung qualitativer Forschung. In: Flick, U. et al. (Hg.). Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 615 - 623

Kasper, H. 2001. Streber, Petzer, Sündenböcke: Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbing. Lichtenau: AOL

Kast, B. 2003. Revolution im Kopf. Berlin: Berliner Taschenbuchverlag

Kasten, H. 2003. Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder. S. 57 - 66

Kastner - Koller, U. & Deimann, P. 1993. Beratung. In: Schorr, A. (Hrsg.) Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. S. 74 – 80

Kelle, U. & Erzberger, C. Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U. et al. (Hg.). Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 299 - 309

Kelle, Udo (2001,February) Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods [43 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online – Journal), 2(1). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/-1-01kelle-e.htm> (Date of Access: März 2003)

Keller, S. & Mangold, M. 2002. Glück zwischen Ökonomie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4 / 2002. Weinheim: Beltz S. 543 - 552

- Kienzle, B. & Pape, H. (Hrsg.). 1991.** Dimensionen des Selbst: Selbstbewusstsein, Reflexivität und die Bedingungen von Kommunikation. Frankfurt a. M: Suhrkamp
- Klafki, W. 1997.** Bildungsfragen in kritisch - konstruktiver Perspektive. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. 1985.** Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, W. (Hrsg.). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Juventa S. 154 – 193
- Klauer, K. J. 1994.** Neuere Entwicklungen in der pädagogisch - psychologischen Diagnostik. Diagnostica, 40 (3) S. 140 – 150
- Kleining, G. & Witt, H. 2001.** Discovery as Basic methodology of Qualitative and Quantitative Research [81 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online – Journal), 2 (1). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kleiningwitt-e.htm>. Date of Access: März 2003
- Kleining, G. & Witt, H. (2000, Januar).** Qualitativ - heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel. [19 Absätze] Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. (Online – Journal), 1 (1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kleiningwitt-d.htm>.
- Kleining, G. 1995.** Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kleining, G. 1982.** Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 34, S. 224 - 253
- Klempien – Loelf, M. 1991.** Das Drama des hochbegabten Kindes. Eutin: Struve – Druck.
- Knauf, T. 2003.** Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder. S.243 – 263.
- Knauf, T. 2001.** Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knauf, T. & Politzky, S. 2000.** Die Bewegte Grundschule. Hohengehren: Schneider
- Knauf, T. 2000.** Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsquenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In Fthenakis, W./Textor, M. (Hrg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim
- Knauf, T. & Knauf, A. 1997.** Mit Kindern Kunstunterricht machen: Anregungen und Praxisbeispiele aus der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider – Ver. Hohengehren
- Knoblauch, H. 2003.** Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In: Flick, U. et al.. Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt. S. 628 -
- Koch, L. / Marotzki, W. / Peukert, H. (Hrsg.) 1993.** Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Dt. Studienverlag
- Koch, L. 1995.** Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Dt. Studienverlag
- Kohlberg, L. & Mayer, R. 1972.** Development as the aim of education. Harvard Educational Review 42. S. 449 – 496.

- Kommune 80¹²¹. 2000.** Burn – In statt Burn – Out. Hilfreiche (Schul-)Wirklichkeiten erfinden. In: Voß, R. (Hrsg.). Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Neue Lösungen oder alte Rezepte? Neuwied: Luchterhand. S. 118 - 127
- Korczak, J. 1979 (zweite Aufl.).** Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Original 1920)
- Korczak, J. 1992 (zehnte Aufl.).** Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Original 1919)
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. 2003.** Zur Transkription von Gesprächen: In: Flick, U. et al. (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg. S. 437 - 447
- Krämer, H. 1998.** Integrative Ethik. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 93 – 107
- Krämer, H. 1998.** Selbstverwirklichung. In: Steinfath, H. (Hrsg.). Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 94 – 123
- Krappmann, L. & Lepenies, A. (Hrsg.). 1997.** Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Krappmann, L. 1995.** Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. Überlegungen zum Verhältnis von universellen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens in der Kinderwelt. In: Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. (Hrsg.) 1996. Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 99 – 116
- Krappmann, O. 1995.** Zeit der Kinder – Kinder der Zeit. In: Rothbucher, H. / Donnerberg, R. / Seitz, R. (Hrsg.). Berichtband der 43. Internationalen Pädagogischen Werktagung 1995. Salzburg: Otto – Müller, Vortrag. S. 82 - 96
- Krappmann, L. / Oswald, H. (Hg.) 1994.** James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Krappmann, L. 1982. (sechste Aufl.).** Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett – Cotta
- Krappmann, L. 1978.** Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett – Cotta
- Kruse, L. / Graumann, C. – F. / Lantermann, E. – D. (Hrsg.) 1990.** Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verl. - Union
- Kubinger, K. D. & Wurst, E. 2000.** Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2. Göttingen: Hogrefe.
- Kubovy, M. 2003.** On the Pleasures of Mind. In: Kahneman, D. / Diener, E. / Schwarz, N. (ed.). Well – Being. The Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russell Sage Foundation. pp. 134 - 154
- Laewen, H. – J. / Andres, B. 2002.** Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand
- Laewen, H. – J. & Andres, B. (Hrsg.) 2002.** Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz
- Lagerspetz, O. 2001.** Vertrauen als geistiges Phänomen. In: Hartmann, M. & Offe, C. (Hg.) Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus. S. 85 – 113

¹²¹ Unter „Kommune 80“ schreiben die Diplom – PsychologInnen Duda, L., Matthies, E., Röseler, S., Wiesner, M. zu sozialkonstruktivistischen Themen

- Landau, E. (1999).** Mut zur Begabung. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Reinhardt - Verlag.
- Lange, A. 1999.** Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen. In: Honig, M. - S. / Lange, A. / Leu, H. R. (Hrsg.). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa. S. 51 - 68
- Lauth, G. 1987.** Soziale Isolierung: Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. München: Psychologie – Verl. – Union
- Lecante, F. 1996.** Raum und Zeit begreifen. Leipzig: Seemann.
- Lee, R. M. 1993.** Doing research on sensitive topics. London: Sage
- Leonhard, H. – W. / Liebau, E. / Winkler, M. 1995.** Pädagogische Erkenntnisse. Weinheim: Juventa - Verlag.
- Lepsius, M. R. 1995.** Institutionenanalyse und Institutionenpolitik. In: Nedelmann, B. (Hrsg.). Politische Institutionen im Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 35, S. 392 – 403
- Leu, H. R. 2002.** Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern. Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. In: DJI Bulletin 60 / 61. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. , S. 8 – 12
- Leu, H. R. 1995.** Selbständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. (Hrsg.). Kinder und Kindheit – Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 174 – 198
- Levine, R. 1999.** Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München: Piper
- Lewald, G. 1990.** Wißbegier und Explorationsverhalten bei Vorschul- und Schulkindern. In: Wiczerkowski, W. & Prado, T. (Hrsg.) Hochbegabte Mädchen. Bad Honnef: Bock. S. 81 - 92.
- Lewin, K. 1936.** Principles of topological psychology. New York: Mc Graw – Hill
- Lewis, M. & Louis, B. 1991.** Young gifted children. In: Colangelo, N. u. Davis, G.A. (Hrsg.) Handbook of gifted education. Boston. Allyn & Bacon. S. 365 -381.
- Leyens, I. & Ostermann, P. 2004.** Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern – eine Pilotstudie. In Fried, L. & Büttner, G. (Hrsg.). Weltwissen von Kindern. Weinheim: Juventa. S. 123 - 137
- Liebau, E. (Hrsg.) 2001.** Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa
- Liebau, E. 2001.** Die Bildung des Subjekts. In: Liebau, E. (Hrsg.) 2001. Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa. S. 7-14
- Lippitz, W. & Meyer – Drawe, K. (Hrsg.) 1984.** Kind und Welt: Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein: Forum Academicum
- Lipski, J. 2000.** Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 77 – 86
- Lucito, L. J. 1964.** Gifted Children. In: Dunn, L. M. (Hrsg.). Exceptional children in the schools. New York: Holt, Rinehart and Winston. S. 179 – 238.
- Lüders, Ch. 2003.** Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U. et alii 2003. Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 633 - 642
- Luhmann, N. & Lenzen, D. (Hrsg.) 2002.** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Luhmann, N. 2001.** Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen: Probleme und Alternativen. In: Hartmann, M. & Offe, C. (Hg.) Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus. S. 143 – 160
- Luhmann, N. 2000 (vierte Aufl.).** Vertrauen. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Luhmann, N. 1994 (zweite Aufl.).** Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Lukesch, H. & Tischler, A. 1975.** Selbst- und fremdperzipierter Erziehungsstil. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie. VII, S. 88 – 99.
- Lutz, B. 2004.** Unerwünscht und unvermeidbar: Vorurteile gegenüber Menschen mit intellektueller Hochbegabung. In: Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. im Carl – Zeiss - Gymnasium Jena vom 10. – 12.10.2003. Veröffentlichungsreihe des „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabtenförderung e.V. (ABB) Universität Rostock. Geschäftsstelle des ABB e.V. S. 165 - 172
- Macha, H. & Solzbacher, C. (Hrsg.) 1996.** Zur Aktualität des personalen Menschenbildes: Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. (Erziehungsphilosophie; Bd. 12) Frankfurt a. M.: 1996
- Mack, W. 2003.** Die Wahrnehmung kleiner Anzahlen und die Entwicklung des Zahlenverständnisses bei Kleinkindern. Preisgekrönte Habilitationsschrift. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe - Universität
- MacIntyre, A. 1987.** Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt. a. M.: Campus
- Mähler, B. & Hofmann, G. 1998.** Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern. Reinbek: Rowohlt
- Mähler, B. 1997.** Ist mein Kind hochbegabt? Elternratgeber. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Mähler, C. & Niemeier, A. 1996.** Interviewen. In: Breuer, F. (Hrsg.). Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdt. Verlag
- Mähler, C. 1995.** Weiß die Sonne, daß sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kinder. Münster: Waxmann
- Manaster, G. J. & Powell, P. M. 1983.** A framework for understanding gifted adolescents maladjustment. Roeper Review. 4, S. 70 – 73.
- Mangold, W. 1973.** Gruppendiskussionen. In: König, René (Hrsg.).(dritte Aufl.). Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2 Stuttgart: Enke. S. 228 – 259
- Mann, L. 1999 (elfte Aufl.).** Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz
- Markefka, M. 1995.** Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung. Neuwied: Luchterhand. S. 145 – 155
- Marland, S. P. 1972.** Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington D.C. U.S. Government Printing Office. Faksimile Nachdruck in: Clendening C. R. & Davies, R. A. 1980. Creating programs for the gifted. A guideline für teachers, librarians and students. New York: Bowker.
- Marotzki, W. 1995.** Der Bürger als Weltenwanderer. Pädagogische Ethik im Lichte der Kommunitarismus – Debatte. In: Koch, L. / Marotzki, W. / Peukert, H. (Hrsg.). Erziehung und Demokratie. Weinheim: Dt. Studienverlag. S. 95 – 115
- Marquard, O. 1978.** Glück im Unglück. Zur Theorie des indirekten Glücks zwischen Theodizee und Geschichtsphilosophie. In: Bien, G. (Hrsg.). Die Frage nach dem Glück. Stuttgart: frommann – holzboog. S. 93 - 111

- Matt, E. 2003.** Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U. et al. (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 578 - 587
- Maturana, H. R. 2000.** Biologie der Realität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. 1987.** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern: Scherz
- Maturana, H. R. 1982.** Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg
- Mayr, R. & Ulich, M. 2003.** Seelische Gesundheit bei Kindergartenkindern. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg: Herder. S. 190 - 205.
- Mayring, P. 2003.** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 468 - 475
- Mayring, P. (2001, Februar).** Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online – Journal) 2 (1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm>. [Januar 2003]
- Mayring, P. 2000 (siebte Aufl.).** Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz
- Mayring, P. 1993.** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. 1991.** Psychologie des Glücks. Stuttgart: Kohlhammer
- Mead, G. H. 1973.** Geist, Identität, Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mead, G. H. 1969.** Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Meck, S. 2003.** Vom Guten Leben. Eine Geschichte des Glücks. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- McCosker, H. / Barnard, A. / Gerber, R., (2001, February).** „Undertaking Sensitive Research: Issues and Strategies for Meeting the Safety Needs of All Participants“ [41 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online - Journal) 2 (1). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mccoskeretal-e.htm> (Date of Access: März 2003)
- Meder, N. 1999.** Rhetorik – das besondere Sprachspiel der Theorie. In: Dörpinghaus, A. / Helmer, K. (Hrsg.) Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 186 - 200
- Mehlhorn, H. G. & Urban, K. K. 1989.** Hochbegabtenförderung international. Berlin: VEB.
- Meili, R. 1951.** Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Bern: Huber.
- Meissner, T. 1991.** Wunderkinder. Schicksal und Chancen. Frankfurt: Ullstein.
- Melcher, H. 1979.** Albert Einstein wider Vorurteile und Denkgewohnheiten. Braunschweig: Vieweg.
- Melchers, P. & Preuß, U. 1994.** K - ABC. Kaufman - Assessment Battery for children. Interpretationshandbuch. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Melchers, P. & Preuß, U. 1991.** Kaufman Assessment Battery for Children. K - ABC in der deutschen Fassung. Göttingen: Hogrefe.
- Melzer, W. / Sandfuchs, U. 2001.** Was Schule leistet – Funktionen und Aufgabe. Dresdner Studien. Weinheim: Juventa.
- Mérő, László. 2002.** Die Grenzen der Vernunft: Kongnition, Intuition und komplexes Denken. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 429 – 435

- Mertens, G. 1998.** Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Metz – Göckel, H. 1997 (Hrsg.).** Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Essen: Die blaue Eule
- Meuser, M. & Nagel, U. 1994.** Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R. (Hrsg.). Expertenwissen. Die institutionelle Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdt. Verlag
- Meuser, M. & Nagel, U. 1991.** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). Qualitativ – empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verlag
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1981.** Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland – Pfalz 2003.** Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland – Pfalz. Diskussionsentwurf
- Ministry of Education, New Zealand 1996.** Te Whariki. Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media Limited
- Mira, H. 1982.** Probleme der Hochbegabung und ihrer Förderung bei Kindern aus einem benachteiligenden sozio-ökonomischen Milieu. In: Urban, K. K. (Hrsg.). Hochbegabte Kinder. Heidelberg: Schindele. S. 224 - 228
- Mischel, W. 1968.** Personality and assessment. New York: Wiley.
- Mitscherlich, A. & Kalow, G. (Hrsg.) 1976.** Glück. Gerechtigkeit. Gespräche über zwei Hauptworte. München: R. Piper & Co
- Mittelstraß, J. 1982.** Aneignung und Verlust der Natur. In: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Moede, W. / Piorkowski, C. / Wolff, G. 1918.** Die Berliner Begabtschule, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülersauswahl. Langensalza: Beyer u. Söhne.
- Möller, J. 2003.** Christliches Menschenbild als pädagogische Maxime. In: Eppingen : Hirsauer Blätter 10.
- Mollenhauer, K. 1972.** Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa
- Mönks, F. / Ziegler, A. / Stöger, H. 2003.** Wichtige Aspekte der Identifikation von Begabungen. In: journal für begabtenförderung. 1 / 2003
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. 2000 (dritte Aufl.).** Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. München: Reinhardt
- Mönks, F. J. et al. 1986.** The Identification of Gifted Children in Secondary Education and a Description of their Situation in Holland. In Heller, K. A. & Feldhusen, F. (Hrsg.). Identifying and Nurturing the Gifted. Bern: Huber. S. 39 – 66.
- Mönks, F. J. 1963.** Beiträge zur Begabtenforschung im Kindes- und Jugendalter. Archiv für die gesamte Psychologie. 115, S. 362 – 382.
- Montada, L. 2002.** Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R. u. Montada, L. Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Montagu, A. 1984.** Zum Kind reifen. Stuttgart: Klett – Cotta
- Morgenstern, C. 1940.** Alle Galgenlieder. Leipzig: Insel
- Mruck, K. & Breuer, F. (2003, Mai).** Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS Schwerpunktausgaben [30 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 4(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-1-d.htm> [Mai, 2003].

- Mruck, K. unter Mitarbeit von Mey, G. 2000.** Qualitative Sozialforschung in Deutschland.[54 Absätze] Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mruckmey-d.htm>. [Februar 2003]
- Mruck, K. 1999.** „Stets ist es die Wahrheit, die über alles gebietet, doch ihre Bedeutung wandelt sich“: Zur Konzeptualisierung von Forschungsobjekt, Forschungssubjekt und Forschungsprozeß in der Geschichte der Wissenschaften. Münster: Lit Verlag
- Muckel, P. 1996.** Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess. In: Breuer, F. (Hrsg.) Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdt. Verlag. S.
- Muckel, P. 1996.** Zur Aneignung unseres Forschungsstils und zur Frage der Lernbarkeit. In: Breuer, F. (Hrsg.). Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdt. Verlag. S.....
- Müller, Th. 2002.** (zweite Aufl.). Ist unser Kind hochbegabt? Berlin: Urania – Ravensburger.
- Mummendey, A. / Otten, S. 2002.** Theorien intergruppalen Verhaltens. In: Frey, D. / Irle, M. (Hrsg.) (zweite Aufl.). Theorien der Sozialpsychologie. Band II. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern: Huber. S. 95 - 119
- Mummendey, A. & Simon, B. (Hrsg) 1997.** Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Bern: Huber
- Mummendey, A. & Simon, B. 1997.** Selbst, Identität und Gruppe: Eine sozialpsychologische Analyse des Verhältnisses von Individuum und Gruppe. In: Mummendey, A. & Simon, B. (Hrsg.). Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Bern: Huber. S. 11 – 38
- Mummendey, A. 1985.** Verhalten zwischen sozialen Gruppen: Die Theorie der sozialen Identität. In: Frey, D. / Irle, M. (Hrsg.). Theorien der Sozialpsychologie. Band 2. Gruppen- und Lerntheorien. Bern: Huber
- Mummendey, H. D. 1995.** Impression – Management – Strategien und Taktiken. In: Mummendey, H. D. (Hrsg.). Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen: Hogrefe. S. 133 – 171
- Nabokov, V. 2004.** Pnin. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 108
- Naurath, E. 2002.** Bibliodrama als ästhetische Bildung. In: Spinner, K.K. (Hrsg.) SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Donauwörth. Auer. S.100 -113
- Negt, O. 1997.** Kindheit und Schule in der Welt der Umbrüche. Göttingen: Hogrefe
- Neubauer, W. 1991.** Die Bedeutung des gegenseitigen Vertrauens für die Erziehung. In: Schmidt – Denter, U. / Manz, W. (Hrsg.). Entwicklung und Erziehung im öko – psychologischen Kontext. München: Reinhardt. S. 136 – 148
- Neumann – Braun, K. 2001.** Sozialer Wandel und Kommerzialisierung der Kindheit. In: Scholz, G. u. Ruhl, A. (Hrsg.). Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske + Budrich. S. 91 - 113
- Neuß, N. (Hrsg.) 2001.** Phantasiegefährten. Warum Kinder unsichtbare Freunde erfinden. Weinheim: Beltz
- Nickel, H. (Hrsg.) 1986.** Sozialisation im Vorschulalter. Weinheim: VCH
- Niedersächsisches Kultusministerium 2004.** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Diskussionsfassung. Stand 15.04.04. www.nibis.de
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 1998 - 2003.** Berichte zum Schulversuch an der Beuthener Str. zur sozialintegrativen Beschulung von Kindern mit besonderen Begabungen. Hannover

- Noelle – Neumann, E. 2002.** Freiheit und Glück. Frankfurter Allgemeine Zeitung: 3. 7. 2002
- Nuber, U. 1995.** Der Mythos vom frühen Trauma: über Macht und Einfluß der Kindheit. Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Nunner - Winkler, G. 1999.** Generalisierter oder konkreter Anderer? In: Bellebaum, A. u. Niederschlag, H. (Hg.). Was Du nicht willst, daß man Dir tu'... Die goldene Regel – ein Weg zu Glück?. Konstanz: UVK Universitätsverlag. S. 113 – 139
- Nunner – Winkler, G. 1996.** Moralisches Wissen – moralische Motivation – moralisches Handeln. Entwicklungen in der Kindheit. In: Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. (Hrsg.). Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 129 – 156
- Nussbaum, M. C. 1999 (erste Aufl.).** Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Nussbaumer, M. 1995.** Argumentation und Argumentationstheorie. Heidelberg: Groos
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. 1997.** Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Weinheim: Beltz
- Oberkreisdirektor des Kreises Neuss. 1990.** Fachtagung Herausforderung Begabung. Neuss: Neusser Druckerei.
- Oelkers, J. 2002.** Kindheit – Glück – Kommerz. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4 / 2002. Beltz. S. 553 – 570
- Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.) 2002.** Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz
- Oerter, R. 1980.** Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth. Auer
- Oevermann, U. et al. 1983.** Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zedler, P. & Moser, H. (Hrsg.). Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zur Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen: Leske + Budrich. S. 95 - 123
- Offe, C. 2001.** Wie können wir unseren Mitbürgern vertrauen? In: Hartmann, M. & Offe, C. (Hg.) Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus. S. 241 – 294
- Oser, F. & Bucher, A. 2002.** Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Pape, H. 2002.** Der dramatische Reichtum der konkreten Welt. Weilerswist: Velbrück Wiss. S. 367 – 375.
- Papousek, M. & Gontard von, A. 2003.** Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett – Cotta
- Parfit, D. 1984.** Reasons and Persons. Oxford: Oxford University Press
- Pauer – Studer, H. 2000.** Autonom leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Pelkner, A. – K. & Boehnke, K. 2003.** Streber als Leistungsverweigerer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jahrg., Heft 1 / 2003. S. 106 - 125
- Perleth, Ch. & Ziegler, A. 1997.** Überlegungen zur Begabungsdiagnostik und Begabtenförderung in der Berufsaus- und Weiterbildung. In Kittler, U. Metz-Göckel, H. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Essen: Die blaue Eule.
- Perleth, Ch. & Ziegler, A. 1997.** Überlegungen zur Begabungsdiagnostik und Begabtenförderung in der Berufsaus- und Weiterbildung. In: Kittler, U., Metz – Göckel, H. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie und Organisation. Essen: Die blaue Eule.

- Perleth, Ch. / Lehwald, G. / Browder, C. S. 1993.** Indicators of high ability in young children. In: Heller, K. A. Mönks, F. J. & Passow, H. A. (Hrsg.) International handbook of research on development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon. S. 283 – 310
- Petermann, U. 2003.** Entwicklung von Verhaltensstörungen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 1 / 2003. Springer – Verlag. S. 22 – 30
- Petermann, W. 1995.** Fotografie- und Filmanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 228 - 232
- Peters, H. 2000.** Soziale Kontrolle. Opladen: Leske+Budrich.
- Petersen, P. (Hrsg) 1916.** Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Berlin: Teubner.
- Petri, H. 2004.** Die junge Generation auf der Suche nach Orientierung und Identität. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 90 – 110
- Piaget, J. 1983.** Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart: Klett- Cotta
- Piaget, J. & Inhelder, B. (erste Aufl.) 1975.** Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett – Cotta
- Piaget, J. 1974.** Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kind. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Picht, G. 1971.** Die Zeit und die Modalitäten. In: Dürr, H. P. (Hg.). Quanten und Felder. Braunschweig: Vieweg. S. 67 - 76
- Pieper, A. 1995.** Aristoteles. Ausgewählt und vorgestellt von Annemarie Pieper. München: Eugen Diederichs
- Pieper, A. 1998.** Utopische Glücksentwürfe. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 69 – 81
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. 2003.** Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B. (Hrsg.). Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich
- Pinquart, M. 2003.** Krisen im Jugendalter. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 1 / 2003. Springer – Verlag. S. 43 - 47
- Platzer, S. 2002.** Erfolg ist nicht alles. Dissertation Universität Nijmegen. S. 235
- Platzer, S. 2001.** Beratung und Begleitung – zwei Kernkompetenzen der Schule. In: Finden und Fördern von Begabungen. Forum Bildung.
- Plomin, R. / DeFries, J.C. / McClean, G.E. / Rutter, M. (Hrsg). 1999.** Gene, Umwelt und Verhalten. Einführung in die Verhaltensgenetik. Bern: Hans Huber.
- Plomin, R. & Daniels, D. 1987.** Why are children in the same family so different from each other? In: Behavioral and Brain Sciences. 10. pp. 1 – 16.
- Pohl, I. (Hrsg). 2002.** Prozesse der Bedeutungskonstruktion. Frankfurt a. M.: Lang.
- Pohlmann, F. 2000.** Die soziale Geburt des Menschen: Einführung in die Sozialpsychologie und Anthropologie der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz
- Portmann, A. 1982.** Die Zeit im Leben der Organismen. In: Portmann, A. (dritte Aufl.). Biologie und Geist. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 142 - 164
- Preckel, F. 2003.** Diagnostik intellektueller Hochbegabung. Testentwicklung zur Erfassung der fluiden Intelligenz. Göttingen: Hogrefe.
- Rabe - Kleberg, U. 1996.** Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A. & Helsper, W. Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Raeithel, A. 1998.** Selbstorganisation, Kooperation, Zeichenprozess. Arbeiten zu einer kulturwissenschaftlichen, anwendungsbezogenen Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Raeithel, A. 1983.** Tätigkeit, Arbeit und Praxis. Grundbegriffe für eine praktische Psychologie. Frankfurt a. M.: Campus

- Rauschenbach, B. 1996.** Von uns selbst aber sprechen wir. Störenfried Subjektivität als Symptom und Methode unserer Zeit. In: Heinze, M. & Priebe, S. (Hrsg.). Störenfried „Subjektivität“. Subjektivität und Objektivität als Begriffe psychiatrischen Denkens. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 15 – 42.
- Raven. J. C. / Raven, J. / Court, J. H. 2002.** Coloured Progressive Matrices. Frankfurt: Swets & Zeitlinger. Deutsche Bearbeitung und Normierung von Stephan Bulheller und Hartmut Häcker.
- Raven. J. C. 1998.** Matrizen – Test - Manual Band 1. Ein Handbuch mit Deutschen Normen von Heller, K. A. et al.. Beltz-Test. Göttingen: Beltz
- Raven, J. C. 1996.** Standard Progressive Matrices. London: Lewis.
- Rawls, J. C. 1979 (erste Aufl.).** Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Reese, H. W. & Overton, W. F. 1970.** Models and theories of development. In: Goulet, L.R. & Baltes, P.B. (Hrsg.) Life - span development. New York: Academic Press.
- Rehberg, K. – S. 1997.** Die Angst vor dem Glück. Anthropologische Motive. In: Bellebaum, A. & Barheier, K. (Hrsg.). Glücksvorstellungen. Ein Rückgriff in die Geschichte der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 153 – 176
- Reich, K. 2000.** Systemisch - konstruktivistische Pädagogik. Neuwied: Luchterhand. S. 290 – 298
- Renner, E. 1997.** Von „wilden“ Kindern. Weinheim: Dt-Studien-Verlag.
- Renzulli, J. S. & Stednitz, S. M. 2001.** Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Aarau: Sauerländer Verlage.
- Renzulli, J. S. 1975.** What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. In: Barbe, W.B., Renzulli, J.S. (Hrsg.). Psychology and Education of the Gifted. New York: Irvington. S. 55 – 65
- Retzler, A. 1994.** Familie und Psychose: Zum Zusammenhang von Familieninteraktion und Psychopathologie bei schizophrenen, schizoaffektiven und manisch-depressiven Personen. Stuttgart: G. Fischer
- Revers, W. J. 1985.** Psyche und Zeit. Das Problem des Zeiterlebens in der Psychologie. Salzburg: Pustet
- Riemen, J. 1991.** Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe: zur Rehabilitation einer verschwundenen pädagogischen Kategorie. Essen: Verl. Die Blaue Eule
- Roedel, W. Jackson. Robinson 1989.** Hochbegabung in der Kindheit. Heidelberg: Asanger.
- Rosch, E. & Lloyd, B. B. (Hrsg.) 1978.** Cognition and categorization: Conference. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Rost, D. (Hrsg.) 2000.** Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. & Czeschlik, T. 1994.** Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm? Zeitschrift für Sozialpsychologie, 26. S. 170 – 176
- Rost, D. H. 1993.** Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Pädag. Psychologie Bd. 15. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. (Hrsg.) 1993.** Lebensumweltanalysen hochbegabter Kinder. Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Roth, G. 2003.** Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (erste Aufl.)
- Roth, G. 1987.** Autopoiesis und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. J. (Hg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 256 - 286

- Rowe, D. C. 1997.** Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Rubinstein, A. 1980.** Mein glückliches Leben. Frankfurt a. M.: S. Fischer
- Rumpf, H. 2004.** Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrg. 2004. Heft 1. S. 112 - 115
- Runciman, W. G. 1966.** Relative deprivation and social justice. London: Routledge & Kegan
- Rutter, M. & Silberg, J. 2002.** Gene – environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance. In: Annual Review of Psychology. 53. S. 463 – 490.
- Sächs. Akademie f. Lehrerf. 2001.** Projektarbeit in der Schule. Meißen: Sieben-eichener Diskurse.
- Sanders, B. 1995.** Der Verlust der Sprachkultur - die Pistole ist das Schreibgerät des Analphabeten. Frankfurt a. M.: S. Fischer. S. 323 – 332
- Scarr, S. 1992.** Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. In: Child development 63, S. 1 – 19.
- Scarr, S. & McCartney, K. 1983.** How people make their own environment: A theory of genotype environment effects. Child development 54. pp. 425 - 435
- Schaber, P. 1998.** Gründe für eine objektive Theorie des menschlichen Wohls. In: Steinfath, H. (Hrsg.). Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 149 – 166
- Schaber, P. 1996.** Moralische Neutralität und Autonomie. Zur Philosophie der liberalen Erziehung. In: Angehrn, E. u. Baertschi, B. (Red.). Philosophie und Erziehung. Philosophie et éducation. Bern: Haupt. S. 89 – 100
- Schaber, P. 1995.** Moralische Neutralität und Autonomie. Zur Philosophie der liberalen Erziehung. In: Angehrn, E. (Red.). Philosophie und Erziehung = Philosophie et éducation. Bern: Haupt. Studia philosophica; Vol. 54. S. 89 – 100
- Schäfer, B. & Petermann, F. 1988.** Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Köln: Dt. Instituts – Verlag
- Schäfer, G. E. 2003.** Spiel – Raum – Bildung. Konzeptüberlegungen zur frühkindlichen Bildung. Abrufbar: Homepage, Universität Köln
- Schäfer, G. E. 2003.** Wahrnehmung, Gestalten, Denken - Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung. In: Weber, S. (Hrsg.) Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder. S. 13 - 29
- Schäfer, G. E. (Hrsg.) 2003.** Bildung beginnt mit der Geburt: ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein – Westfalen. Weinheim: Beltz
- Schavan, A. 2004.** Kinder und Jugendliche ernst nehmen. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 276 – 288
- Scheilke, Ch. 2001.** Religiöse Bildung. In: Liebau, E. (Hrsg.). Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa. S. 213 - 234
- Schilling, S. R. / Sparfeldt, J. R. / Rost, D. H. 2003.** Familien mit hochbegabten Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology, 17 (2), 2003. S. 115 - 124
- Schilling, S. R. 2002.** Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers: wer allzu klug ist, findet keine Freunde? Münster: Waxmann
- Schilling, S. R. 2000.** Peer - Beziehungen. In: Rost, D. H. (Hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann. S. 369 – 421.

- Schleichert, H. (Hrsg) 1997.** Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren: Anleitung zum subversiven Denken. München: Beck
- Schlenker, B. R. & Weigold, M. F. 1992.** Interpersonal processes involving impression regulation and management. In: Annual Review of Psychology. 43. pp. 133 - 168
- Schlichte – Hiersemenzel, B. 2002.** Sich – Entfalten *und* Dazu – Gehören. Weichenstellungen zur Integration hoch begabter Kinder in der Kindergarten- und Grundschulzeit. In: Wagner, H. (Hrsg.) 2002. Frühzeitig fördern. Hochbegabte in Kindergarten und in der Grundschule. Tagungsbericht Thomas – Morus – Akademie Bensberg: K. H. Bock
- Schlichte - Hiersemenzel, B. 2001.** Zu den Entwicklungsschwierigkeiten hoch begabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Schmid, W. 2000.** Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst. Frankfurt: Suhrkamp
- Schmid, W. 1998.** Lebenskunst als Ästhetik der Existenz. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann. S.83 – 91
- Schmidt, C. 2003.** Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U. et al. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg. Rowohlt. S. 447 - 456
- Schmidt – Denter, U. 2002.** Vorschulische Förderung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz. S. 740 - 753
- Schmidt – Denter, U. / Manz, W. / Dumke, D. 1991.** Entwicklung und Erziehung im ökopsychologischen Kontext. München: Reinhardt
- Schmidt, M. H. 1977.** Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz. Bern: Hans Huber
- Schneider, W. & Büttner, G. 2002.** Fuzzy – Trace – Theorie. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (fünfte Aufl.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz. S. 511 - 512
- Schneider, W. L. 2002.** Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 450 – 459
- Scholz, G. 2001.** Zur Konstruktion des Kindes. In: Scholz, G. u. Ruhl, A. (Hrsg.). Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske + Budrich. S. 17 – 30
- Schreiner, M. 1996.** Im Spielraum der Freiheit: evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schröer, A. 2001.** Die Wiederkehr des Bürgers. Über Kommunitarismus und Zivilgesellschaft. In: Liebau, E. (Hrsg.). Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa. S. 101 – 157
- Schulpsychologischer Dienst. 1991.** Die Entwicklung von Begabungen in der Grundschule. Lehrerfortbildung. Köln: Stadt Köln.
- Schummer, J. 1998.** Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Schütz, C. 2004.** Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher: „Die Schule mach´ ich doch mit links“. Münster: Waxmann
- Schütze, F. 1983.** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. 1983. 13, S. 283 – 293.
- Searle, J. R. 2001.** Rationality in action. Cambridge: MIT Press.
- Seel, M. 1998.** Freie Weltbegegnung. In: Steinfath, H. (Hrsg.). Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 275 – 296
- Seel, M. 1998.** Wege einer Philosophie des Glücks. In: Schummer, J. (Hrsg.). Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Seel, M. 1996.** Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Seel, M. 1995.** Versuch über die Form des Glücks: Studien zur Ethik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Shapiro, L. E. 1997.** Emotionale Intelligenz für Kinder: Wie Eltern die emotionale Intelligenz ihrer Kinder fördern können. Bern: Scherz.
- Silbereisen, R. K. & Noack, P. 2002.** In: Schneider, W. & Wilkening, F. (Hrsg.). Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Silbereisen, R. K. & Noack, P. 2002.** Kontexte und Entwicklung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Silbereisen, R. K. 2001.** Konstanz und Wandel von Selbstaufmerksamkeit und dem Zeitpunkt psychosozialer Übergänge im Jugendalter: Deutschland 1991 und 1996, In: Bertram, H. & Kollmorgen, R. (Hrsg.). Trends und Probleme der sozialen und politischen Entwicklung im vereinigten Deutschland. Opladen. **Leske & Budrich. S. 283 – 301.**
- Silbereisen, R. K. & Pinquart, M. 2000.** Entwicklung, Person, Kontext – Theoretische Grundsätze und empirische Beispiele. In: Lüpke, H. von & Voß, R. (Hg.) (dritte Aufl.). Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Neuwied: Luchterhand. S. 13 - 23
- Silbereisen, R. K. 1997.** Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Rowe, D. C.. Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 9 – 12
- Simmel, G. 2004 (erste Aufl.).** Karlsruhe, T. & Rammstedt, O. (Hrsg.) Gesamtausgabe / Bd. 20. Posthume Veröffentlichungen. Ungedrucktes. Schulpädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Simmons, R. G. & Blyth, D. A. 2001.** The concept of an arena of comfort as a protective mechanism. In: Call, K. T., Mortimer, J. T. (Eds.). 2001. Arenas of comfort in adolescence: A study of adjustment in context. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Simon, F. B. 2002. (dritte Aufl.).** Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik...Heidelberg: Carl – Auer - Systeme
- Singer, W. 2003.** Was kann der Mensch wann lernen. Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. In: Fthenankis, W. Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder. S. 67 – 75.
- Singer, W. 2002.** Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Singer, W. 2002a.** Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Sisk, D. 1987.** Creative teaching of the gifted. McGraw – Hill.
- Snijders, J. T. / Tellegen, P.J. / Laros, J.A. 1989.** Snijders-Oomen Non-verbal intelligence test. Manual and research report. Groningen. Wolters-Noordhoff.
- Spaemann, R. 1989.** Glück und Wohlwollen: Versuch über Ethik. Stuttgart: Klett – Cotta
- Spaemann, R. 1991 (vierte Aufl.).** Moralische Grundbegriffe. München: Beck
- Spaemann, R. 1978 (erste Aufl.).** Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. In: Bien, G. (Hrsg.). Die Frage nach dem Glück. Stuttgart: Friedrich Frommann. S. 1 - 19
- Spahn, C. 1997.** Wenn die Schule versagt. Asendorf: Mut – Verlag.
- Spilka, B. et al. 1985.** The Psychology of Religion. An Empirical Approach. Englewood Cliffs: Prentice Hall: Englewood Cliffs

- Spitzer, M. 2004.** Gehirnforschung und lebenslanges Lernen. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 64 – 89
- Spitzer, M. 2004.** Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Spranger, E. 1917.** Begabung und Studium. Leipzig. Teubner.
- SPSS Inc. (Hrsg.) SPSS Base 10.0 Brief Guide. 2000.** New Jersey: Prentice Hall.
- Stamm, M. 2001.** FLR 2000: Fünf Jahre nach der Einschulung. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich. Aarau.
- Stapf, A. 2003.** Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit Entwicklung Förderung. München: Beck.
- Stapf, A. & Stapf, K.H. 1988.** Kindliche Hochbegabung in entwicklungspsychologischer Sicht. Psychologie in Erziehung und Unterricht 35, S. 1 - 17.
- Steinfath, H. 1998.** Die Thematik des guten Lebens in der gegenwärtigen philosophischen Diskussion. In: Steinfath, H. (Hrsg.). Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Steinfath, H. 1998.** Selbstbejahung, Selbstreflexion und Sinnbedürfnis. In: Steinfath, H. (Hrsg.). Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 73 – 93
- Steinherr, E. 1997.** Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern. Phänomenologische Analysen und bildungstheoretische Explikationen zum Unterrichts- und Erziehungsgegenstand „ZEIT“. Universität München. Diss.
- Steinke, I. (Hrsg) 2003.** Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Steinke, I. 2003.** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. / Kardoff, von E./ Steinke, I. (Hrsg). Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 319 - 331
- Stemmer, P. 1998.** Was es heißt, ein gutes Leben zu leben. In: Steinfath, H. (Hrsg.). Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 47 - 72
- Stern, E. 1998.** Die Entwicklung des mathematischen Verständnisses im Kindesalter. Lengerich: Pabst. S. 231 – 247.
- Stern, E. 2003.** Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. In: UNIVERSITAS. Orientierung in der Wissenswelt, 58. Jhrg., Nummer 684, S. 567 – 582
- Stern, W. 1919.** Förderung und Auslese jugendlicher Begabungen. Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie 7. S. 291 – 298.
- Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter. 1993.** Behinderung und Begabungsentfaltung. Bericht über Workshop 1992. Augsburg: Himmer GmbH.
- Strack, F. / Argyle, M. / Schwarz, N. 1991.** Subjective Well – Being. An Interdisciplinary Perspective. Oxford: Pergamon Press
- Stanford: University Press.** Studies of Genius. Vol. 4..
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. 2000.** Familien- und Kindergarten - Interaktionstest (FIT-KIT). Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. 1999.** Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungspsychologischen Wertes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und päd. Psychologie. 31 (1), S. 32 - 44
- Tajfel, H. 1982.** Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern: Huber
- Tamminen, K. 1993.** Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt: Lang.

- Taschner, F. 2003.** Glück als Ziel der Erziehung. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Terman, L. M. & Olden, M. H. 1959.** The gifted child group at midlife. Genetic Studies of Genius. Volume 5. Stanford: University Press.
- Terman, L. M. & Olden, M. H. 1959.** The gifted child group at midlife. Genetic Studies of Genius. Volume 5. Stanford: University Press.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. 1947.** The gifted child grows up. Genetic Studies of Genius. Vol. 4. Stanford: University Press.
- Terman, L. M. 1926.** Genetic Studies of Genius. Mental and Physical Traits of Thousand Gifted Children. Stanford: University Press.
- Terman, L. M. 1925.** Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic Studies of Genius. Volume I. Stanford: University Press.
- Terrassier, J. C.** Das Asynchronie – Syndrom und der negative Pygmalion – Effekt. In: Urban, K. (Hrsg.). Hochbegabte Kinder. Heidelberg: Schindele.
- Tesser, A. 1988.** Toward a self – evaluation maintenance model of social behavior. In: Berkowitz, L. (Ed.). Advances in experimental social behavior. New York: Academic Press. Vol. 21. pp. 181 - 227
- Tettenborn – Nebling, A. 1996.** Familien mit hochbegabten Kindern. Münster: Waxmann. Theorie und Praxis Band 43. Uni Hannover.
- Tettenborn - Nebling, A. 1993.** Familien mit hochbegabten Kindern. In: Rost, D. (Hrsg.). Lebensumweltanalysen hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Theunissen, M. 1991.** Negative Theologie der Zeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Thiersch, H. 1984.** Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand. In: Müller, S. & Otto, H. – U. (Hg.) Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld: Kleine. S. 15 - 30
- Thimm, C. 1990.** Dominanz und Sprache. Wiesbaden: Dt-Uni-Verl.
- Thomas, A. 1992.** Grundriß der Sozialpsychologie. Band 2. Individuum – Gruppe – Gesellschaft. Göttingen: Hogrefe
- Thomas, W. (1997).** Mein Kind ist hochbegabt. Außergewöhnliche Begabung erkennen und fördern. Düsseldorf: ECON Taschenbuch Verlag
- Thomas, W. 1997.** Mein Kind ist hochbegabt. Düsseldorf: Linden – Druck.
- Tietze, W. (Hrsg.) 1998.** Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tisseron, S. & Leipold, I. 1998.** Die verbotene Tür, Familiengeheimnisse und wie man mit ihnen umgeht. München: Kunstmann.
- Uhlemann. 19XX.** Stigmatisierung und Konformität
- Uhrlau, K. (Hrsg.) 2004.** Keine Angst vorm hochbegabten Kind: Themenband zur Pädagogischen Woche 2003. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Uhrlau, K. 2003.** „Hochbegabung (k)ein Problem? oder Das problematische hochbegabte Kind?“ Bericht von der Tagung in Schloss Eringerfeld am 31.01.2003 und 1.02.2003. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V. (Hrsg.). Labyrinth. 76 / Mai 2003. S. 22 – 27
- Urban, K. K. 2004.** Hochbegabtenförderung und Elitenbildung. In: Labyrinth Nr. 81, 27. Jhrg., Aug. 2004. S. 12 - 16
- Urban, K. K. 1999.** Begabungsförderung im Vorschulalter. In: Hany, E. A. & Nikel, A. (Hrsg.) Begabung und Hochbegabung. Bern: Huber. S. 159 -169.
- Urban, K. K. 1997.** Lehrerbefragung zum Erkennen von SchülerInnen... Rodenberg: Klausur – Verlag.

- Urban, K. K. 1996.** Begabung und Bildung in Schule und Beruf. Rodenberg: Klausur-Verlag.
- Urban, K. K. 1992.** Begabungen entwickeln, erkennen, fördern. In:
- Urban, K. K. (Hrsg.). 1990.** Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch – psychologischer Arbeit. Heidelberg: Schindele.
- Urban, K. K. 1988.** Erkennung und Identifikation besonders Begabter: Möglichkeiten und Probleme; Vortrag. Hannover: Universität. Arbeitsstelle Hochbegabten – Erziehung, - Forschung u. Evaluation
- Urban, K. K. 1984.** Hochbegabten-erziehung weltweit. Bad Honnef: Bock.
- Urban, K. K. 1982.** Hochbegabte Kinder. Heidelberg: Schindele.
- Varela, F. J. & Thompson, E. 1992.** Der mittlere Weg der Erkenntnis: die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern: Scherz
- Vock, M. 2000.** Hochbegabung und berufliche Entwicklung. Wissenschaftliche Hausarbeit zum Dipl. Haupt. Uni Münster.
- Voß, R. 2000.** Gemeinsam neue Lösungen (er-)finden. Systemische Konsultation im Kontext von Familie, Schule und Gemeinde. In: Voß, R. (Hrsg.). Verhaltens-auffällige Kinder in Schule und Familie. Neue Lösungen oder alte Rezepte?. Neuwied: Luchterhand. S. 178 – 187
- Walter, W. 1994.** Strategien der Politikberatung. Die Interpretation der Sachverständigen – Rolle im Lichte von Experteninterviews. In: Hitzler, R. (Hrsg.). Expertenwissen: Die institutionelle Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdt. Verlag. S. 268 – 284
- Walzer, M. 2000. (erste Aufl.).** Komplexe Gleichheit. In: Krebs, A. (Hrsg.). Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 172 - 214
- Watzlawick, P. & Krieg, P. (Hrsg.) 1991 (dreizehnte Aufl.).** Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper
- Watzlawick, P. (Hrsg.) 2001.** Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper
- Watzlawick, P. 1986. (vierzehnte Aufl.).** Wie wirklich ist die Wirklichkeit?. Wahn. Täuschung. Verstehen. München: R. Piper
- Webb, J. T. / Meckstroth, E. A. / Tolan, S. S. 1998.** Hochbegabte Kinder: ihre Eltern, ihre Lehrer. Bern: Huber (zweite Aufl.)
- Webb, J. T. / Meckstroth, E. A. / Tolan, S. S. 1985.** Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer. Göttingen: Huber.
- Wehrmann, I. 2002.** Zukunft der Kindergärten – Kindergärten der Zukunft: Neue Formen der Kindergartenbetreuung. In: Fthenakis, W. (Hrsg.) Elementar-pädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder. S. 294 – 316.
- Weinert, F. E. u. Helmke, N. 1997.** Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psych. Verlags Union.
- Weiß, R. 1998.** Grundintelligenztest Skala 2. Handanweisung. Hogrefe: Göttingen.
- Weiß, R. & Osterland, J. 1997.** Grundintelligenztest Skala 1. Handanweisung für die Durchführung und Interpretation. Braunschweig: Westermann.
- Weizenbaum, J. 1992.** Das Menschenbild der Künstlichen Intelligenz. In: Fischer, H. R. / Retzer, A. / Schweitzer, J. (Hg.) Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 140 – 146
- Welsch, W. 1993 (dritte Aufl.).** Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam
- Werner, E. & Smith, R. D. 1992.** Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca, N. Y., Cornell: University Press.

- Werning, R. 1996.** Das sozial auffällige Kind. Münster: Waxmann.
- Whyte, W. F. 1943/1955.** Street corner society. The social structure of an Italian slum. Chicago, London. Chicago: University Press.
- Wick, R. K. 2000.** Bauhaus. Kunstschule der Moderne. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Wicklund, R. A. / Gollwitzer, P. M. 1985.** Symbolische Selbstergänzung. In: Frey, D. / Irle, M. (Hrsg.). Theorien der Sozialpsychologie. Band III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern: Huber. S. 31 - 55
- Wild, K. P. 1991.** Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquelle. Heidelberg: Asanger.
- Wilk, L. & Bacher, J. (Hrsg.) 1994.** Kindliche Lebenswelten: eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen: Leske + Budrich
- Wilkening, K. 1978.** Konformität unter Gruppendruck. Weinheim: Beltz.
- Wimmer, M. 1996 (erste Aufl.).** Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe A. & Helsper, W. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 404 - 447
- Winner, E. 1998.** Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett - Cotta.
- Winnicott, D. W. 1990.** Der Anfang ist unsere Heimat: Essays zur gesellschaftlichen Entwicklung des Individuums. Stuttgart: Klett - Cotta
- Witt, H. 2001.** Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research (Online - Journal), 2 (1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.htm>.
- Witte, E. H. 2002.** Theorien zur sozialen Macht. In: Frey, D. & Irle, M. (Hrsg.). Theorien der Sozialpsychologie, Band II Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern: Hans Huber. S. 217 - 246
- Wittmann, A. J. 2001.** Die Beratungstätigkeit der DGhK – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Arbeitsstab Forum Bildung. Finden und Fördern von Begabungen. Bonn.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. 2001.** Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Witzel, A. 1982.** Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick / Alternativen. Frankfurt a. M.: Campus
- Wolf, S. 1998.** Glück und Sinn: Zwei Aspekte des guten Lebens. In: Steinfath, H. (Hrsg.). Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen.
- Wolf – Wedigo, W. 1995.** Präventive Kindergartenpädagogik: Grundlagen und Praxishilfen für die Arbeit mit auffälligen Kindern. Weinheim: Juventa
- World Health Organization 1946.** Genf: Constitution
- Wulf, C. 1985.** Der Traum der Erziehung. In: Fichtner, B. / Fischer, H. – J. / Lippitz, W. (Hg.). Pädagogik zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften. Standpunkte und Entwicklungen. Königstein: Hain. S. 147 - 164
- Zeiber, H. J. 1996.** Konkretes Leben, Raum – Zeit und Gesellschaft. Ein handlungsorientierter Ansatz zur Kindheitsforschung. In: Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. (Hrsg.). Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 157 - 173
- Zeitschrift für Pädagogik 4 / 2002.** Glück als Thema der Pädagogik. Beltz
- Zinnecker, J. 1999.** Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, M.-

- S. / Lange, A. / Leu, H. R. (Hrsg.). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa. S. 69 – 80
- Zinnecker, J. 1997.** Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.). Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 199 – 227
- Zinnecker, J. 1995.** Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, M. – S. / Leu, H. R. / Nissen, U. (Hrsg.). Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 31 -54
- Zimmer, J. / Preissing, C. / Thiel, T. 1997.** Kindergärten auf dem Prüfstand. Seelze – Velbert: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Zirfas, J. 1999.** Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Dt. Studien Verlag

Für die einzelnen Kapitel der vorliegenden Dissertation zeigen sich die Autorinnen wie folgt verantwortlich:

Hartmann, C. E. & Lutz, B. M.:
Einleitung

Teil I

Pädagogische Grundannahmen zur Hochbegabung und theoretische Grundlagen der vorliegenden Studie

Hartmann, C. E.:

Kapitel 1. bis einschließlich Kapitel 4.4.

Lutz, B. M.:

Kapitel 5. bis einschließlich Kapitel 7.2.

Teil II

Methodische und theoretische Grundannahmen der vorliegenden Studie

Hartmann, C. E.:

Kapitel 1. bis einschließlich Kapitel 2.4.

Lutz, B. M.:

Kapitel 2.5. bis einschließlich Kapitel 4.3.

Teil III

Datenerhebungen

Hartmann, C. E.:

Kapitel 1., Kapitel 2., Kapitel 4., Kapitel 6.

Lutz, B. M.:

Kapitel 3., Kapitel 5., Kapitel 7., Kapitel 8.

Interpretation und Bearbeitung der Datenquellenauswertungen

Hartmann, C. E. & Lutz, B. M.:

Kapitel 1.

Hartmann, C. E.:

Kapitel 3.3.1 bis einschließlich Kapitel 3.3.6.

Lutz, B. M.:

Kapitel 2. bis einschließlich Kapitel 3.3.

Hartmann, C. E. & Lutz, B. L.:
Resümee

Anhang

Inhaltsverzeichnis

1. Anhang zu Teil III, Datenerhebung 3.

„Die Befragung der Eltern ehemaliger Kindergartenkinder“	1
Kernaussagen der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder	1
Ausgeübte Berufe der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder	3

2. Anhang zu Teil III, Datenerhebung 5.

„Experteninterviews“	5
Interviewleitfaden für Experten zum Thema „Hochbegabung“	5
Transkribierte Experteninterviews	7
Interview Nr. 1	7
Interview Nr. 2	15
Interview Nr. 3	19
Interview Nr. 4	24
Interview Nr. 5	27
Interview Nr. 6	30
Interview Nr. 7	34
Codierleitfaden Nr. 1 Experteninterviews	37
Codierleitfaden Nr. 2 Experteninterviews	39
Überarbeitung Codierleitfaden Nr. 2	42
Codierleitfaden Nr. 3 Experteninterviews	44
Zuordnung der Interviewaussagen zu den einzelnen Kategorien	45
Kategorie 1	45
Kategorie 2	48
Kategorie 3	50
Kategorie 4	51
Kategorie 5	55
Kategorie 6	59
Kategorie 7	62
Kategorie 8	63
Kategorie 9	64
Kategorie 10	68
Kategorie 11	71

3. Anhang zu Teil III, Datenerhebung Nr. 6

„Befragung der Kinder, Eltern und Erzieherinnen zum Wohlbefinden“	77
Beobachtungsbogen für Erzieherinnen	77
Fragebogen für Eltern und Erzieherinnen von Mayr & Ulich (2003)	84

4. Anhang zu Teil III, Datenerhebung Nr. 7

„Gruppengespräche mit hoch begabten Grundschulkindern“	87
Erste Aspekte – Gruppe 1	87
Erste Aspekte – Gruppe 2	88
Kategoriendefinition Gruppe 1 und Gruppe 2	89

5. Anhang zu Teil III, Datenerhebung Nr. 8	
„Fotobefragung“	90
Erstelltes Fotomaterial	91
Grüne Gruppe / Tom	
Rote Gruppe / Larissa und Leon	
Gelbe Gruppe / Cordula	
Blaue Gruppe / Anton	
Transkribiertes Interview – Cordula / Gelbe Gruppe	140
Transkribiertes Interview – Larissa u. Leon / Rote Gruppe	144
Transkribiertes Interview – Anton / Blaue Gruppe	151
Kategorienzuordnung Tom	156
Kategorienzuordnung Larissa und Leon	157
Kategorienzuordnung Cordula	158
Kategorienzuordnung Anton	159

1. Anhang zu Teil III, Datenerhebung 3. „Die Befragung der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder“

Kernaussagen der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder

"Gundelachweg" war eine Lebensentscheidung.	B+	SP
Alles soweit in Ordnung, aber leider war das letzte Kiga-Jahr war sehr langweilig!	S+	SP
Blaue Gruppe war klasse! Vielleicht mehr Sport und Sinnesförderung!	B+	
Der Montessori-Ansatz plus sehr nette Schulleitung hat es gebracht.	S+	
Desaster: Informationsfluss hinter Rücken von Frau Hartmann zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen.	S- B-	
Diese Kinder brauchen eine eigene Schule! Schon im Kiga muss man beginnen das Lernen zu lernen.		SP
Drittes Kind soll auch wieder in Kiga Jugenddorf gehen!	B+	
Ein "Kind" hat uns aus Kiga vertrieben - Gewalt! Entschluß später bereut!	B+	
Einzelgespräche zwischen Kind und Erzieherin/Pädagoge enorm wichtig!		SP
Eltern hoch begabter Kinder wirken oft hochnäsig.		
Er ist Klassenbester, aber unterfordert! Trotzdem: Lehrerin klasse!	S-	SP
Erst in der Schule durch Förderung kein ADHSverhalten mehr.	S+	
Erster Kindergarten war Hölle! Schule ist eine Enttäuschung!	B+ S-	
Erzieherinnen waren uneins, Vorgehen planlos, Konzept nicht spürbar.	B-	
Es ist nach wie vor nicht einfach! Integration sehr wichtig! Interessen herausfordern!		SP
Fantasticus-Angebote gut, aber zu teuer! Kiga doch etwas unflexibel!		SP
Frühe Förderung absolut notwendig! Extra Schulen sind wünschenswert!		SP
Gewalterfahrung an GS Beuthener Str. als auch Unterforderung haben dem Kind bleibend geschadet.	S-	
Grundschulen und Kindergärten sollten besser miteinander kooperieren!		
Grundschulzeit war die völlige Enttäuschung! Mobbing!	S-	
Gruppen mit hochbegabten Kindern müssen klein sein: erkennen und begleiten!		SP
GS Beuthener Straße war eine große Enttäuschung! Konzept nicht wie erwartet! Gelbe Gruppe war toll!	B+ S-	
GS Beuthener war großer Reinfeld! Kiga war super! Engagiert, kompetent!	B+ S-	
GS Beuthener: Gewalt! Langeweile! Muß mich nicht entschuldigen dafür, dass ich nicht arm bin!	S-	
GS Beuthenerstraße ist wunderbar!	S+	
Hochbegabte sind total vereinzelt!		SP
Höflichkeitserziehung im Kiga war sehr gut! Beziehung zwischen Lehrer und einzelner Schüler wichtig!	B+	SP
Im Kiga Kursangebot zu unverbindlich, besser: Projektarbeit! Persönlichkeit des Lehrers zu wichtig!	B-	SP
Im Kiga: wurde positiv als Mutter angenommen. Das fehlt in den Schulen!	B+ S-	
In Kiga wie in Schule merkt man den Unterschied zwischen Fortgebildeten und Nicht-Fortgebildeten!		SP
In Mathe schon zweite Klasse! Leider soziales Umfeld schwierig!		
Integrativer Gedanke ist klasse, aber bei zu großer Bandbreite nicht möglich!		SP
Jugenddorf Hannover ist ein highlight!	B+	
Jugenddorf hat wichtige Anregungen gegeben.	B+	
Jugenddorf war der Lichtblick!	B+	
Kiga beachtet sensible Kinder zu wenig, laute Kinder werden wahrgenommen.	B-	
Kiga hat gut auf Schule vorbereitet. GS Beuthener Orga. unzureichend! Lehrer über-, K. unterfordert	B+ S-	
Kiga hat seine Versprechungen nicht richtig eingehalten!	B-	
Kiga hatte ein reichhaltiges Angebot, paßte genau zum Kind!	B+	
Kiga hätte mehr qualitativ hochwertige Angebote machen müssen.		SP
Kiga klasse! GS B.: Angst als Streberin zu gelten: Neid! Schule zu sehr Lehrer abhängig!	B+ S-	
Kiga klasse, aber etwas mehr Disziplin wäre besser! GS Beuthener hat falsche Erwartungen geweckt!.	B+ S-	

Kiga nimmt Eltern ernst. Mehr Angebote für Eltern wären gut. Kinder dürfen nicht verplant werden.	B+	
Kiga schrecklich: Eltern nicht akzeptiert, Schulvorbereitung zu spät, gr. Langeweile, zu laut!	B-	
Kiga super: Seele des Kindes geheilt!! GS: Es ging nur um Macht! Bogen um "Hochbegabung" !	B+ S-	
Kiga war klasse!	B+	
Kiga war klasse. Niveaugleich mit Berliner Vorschule.	B+	
Kiga war klasse: Individuelle Förderung, soziale Einbindung!	B+	
Kiga war sehr engagiert!	B+	
Kiga war spitzenmäßig! Lehrer müssen sich fortbilden!	B+ S-	
Kiga war toll! Besonders die kleine Gruppe tat ihm gut!	B+	SP
Kiga: Kenntnisse über geschlechtsspezifische Förderungsmaßnahmen wären nützlich!		G
Kiga: konstruktive Förderung begabter Kinder!	B+	
Kiga: Super Angebote! Nur: Kinder entscheiden zu oft selbst! Andere Kigas waren Hölle!	B+	
Kind war im Kiga zufrieden und glücklich!	B+	
Klarere, strengere Strukturen in GS wären besser, Kiga fast überengagiert für F.	B+ S-	
Kleine Gruppe im Kiga war besonders gut.	B+	SP
Kluge Mädchen passen sich eher an.		G
Langeweile im Kiga äußerte sich durch Aggressivität.	B-	
Lebenskrisen haben Kind geschüttelt! Lehrer können belastete Kinder nicht händeln!	S-	
Mehr Augenmerk auf ruhige, liebe, kluge Mädchen!		G
Musikalische Frühförderung, den "Rhythmus finden", sollte mehr als 1x pro Wo angeboten werden.		SP
Nicht die Schule schafft es, sondern erst die private Förderung bringt Zufriedenheit.	S-	SP
Projekte und Kurssystem des Kiga waren klasse; der Übergang zur Grundschule optimal!	B+ S+	
Ritalin plus Praktikant hat im Jugenddorf gut geklappt. Übergang zur Grundschule war heftig.	B+ S-	
Schulvorbereitung im Kiga war nicht gut; es gab auch zu viel Personalwechsel. Schlecht für soz. Entwi.	B-	
Schulzufriedenheit hängt an einzelnen Lehrerpersönlichkeiten, nicht am Konzept.	S-	
Sensible Jungen haben eine eigene Problematik!		G
Stille Mädchen werden im Kiga nicht beachtet.		G
Stille Mädchen werden wenig beachtet!		G
Viele Eltern sind unzufrieden mit wissenschaftlicher Begleitung. Tests!		
Wechsel vom Kinderladen in Jugenddorf war die Rettung! Großes Angebot!	B+	
Wechsel zu einer Spezialschule angedacht, da überall zu wenig Persönlichkeitsförderung beachtet	S-	SP
Zeit im CJD Jugenddorf war optimal!	B+	

Ausgeübte Berufe der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder

	Berufe der Eltern der ehemaligen Kindergartenkinder
2	Altenpfleger/in
	Anaesthesiekrankenschwester
12	Angestellte/r
	Apotheker/in
	Architekt/in
6	Arzt/Ärztin
2	Bankangestellte/r
	Bankrevisor/in
	Berater/in
	Berufsschullehrer/in
	Berufssoldat/in
2	Betriebswirt/in
	Bibliothekar/in
2	Chemiker/in
	Chemotechniker/in
	Computertechniker/in
	Dipl.Bauingenieur/in
	Diplomat/in
3	Diplomdesigner/in
	Diplomingenieur/in
	Einzelhandelskauffrau/mann
	Erzieher/in
	Gartenbauingenieur/in
	Gärtner/in
	Gas-,Wasserinstallateurmeister/in
	Gebäudereiniger/in
	Goldschmiedemeister/in
	Grundschullehrer/in
	Gymnasiallehrer/in
2	Hauswirtschaftler/in
	Hochschullehrer
	Hotelkauffrau/mann
	Industriekauffrau/mann
2	Informatiker/in
3	Ingenieur/in
	Innenarchitekt/in
2	Journalist/in
2	Jurist/in
	Juwelier/in
	Kinderkrankenschwester/pfleger
	Kioskbesitzer/in
	Kraftfahrzeugelektriker
	Krankenschwester/pfleger
	Kreditsachbearbeiter/in
	Künstlermanager/in
2	Lehramtsstudent/in
	Marketingkauffmann/frau
2	Maschinenbauingenieur/in
	Masseur/in
	Medizin. Dokumentar/in
	MTA Radiologie

	Musiker/in
	Notar/in
	Operator
	Personalreferent/in
2	Pharmareferent/in
2	Privatdetektiv/in
2	Psychologe/in
	Psychotherapeut/in
2	Rechtsanwalt/in
	Rechtsgehilfe/in
2	Richter/in
	Sozialarbeiter/in
	Sozialpädagoge/in
	Sprachheilpädagoge/in
	Studiendirektor/in
	Tiefbaufacharbeiter/in
2	Tierarzt/in
	Tischlermeister/in
	Verlagskauffrau/mann
5	Versicherungskauffrau/mann
	Verwaltungsangestellte/r
	Vorstandsvorsitzender
	Zahnarzt/ärztin
	Zugbegleiter/in

Abb. Elternberufe

2. Anhang zu Teil II, Datenerhebung 5. „Experteninterviews“

Interviewleitfaden für Experten zum Thema „Hochbegabung“

Name: _____

Einrichtung: _____

Tätigkeit: _____

Funktion: _____

Interviewerin: _____

Ort und Datum: _____

Ziel dieses Gespräches mit Ihnen ist es, Informationen zu der Frage zu sammeln, ob sich aus Ihrer Sicht im Verlauf der letzten Jahre die Haltung und Begegnungsweise gegenüber hoch begabten Kindern- und Jugendlichen gewandelt hat.

Da wir dieses Gespräch im Rahmen der Aufarbeitung der Tätigkeit des CJD Jugenddorf in Hannover führen, interessiert uns natürlich auch Ihre Vorstellung vom Jugenddorf.

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet?

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit ?

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder?
Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt? Welche?

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

11) Aus welcher Motivation heraus setzen **Sie** sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt? Welche? Bei wem?

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Ganz herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft zu diesem Gespräch. Ist Ihnen noch etwas wichtig, was in diesem Gespräch bisher noch nicht gesagt werden konnte?

Anmerkungen

Vor dem Gespräch

Nach dem Gespräch

TRANSKRIBIERTE EXPERTENINTERVIEWS

INTERVIEW NR. 1

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

Bewusst bin ich in meinem beruflichen Werdegang gar nicht damit in Berührung gekommen, sondern erst als der älteste Sohn in der Schule auffiel und der Ansatz war, um Test machen zu lassen und Außenstehende gesagt haben, merkt ihr eigentlich nicht, dass euer Sohn anders ist. Für uns war das normal.

Mein Schwager ist auch hoch begabt, ist gesprungen u. war 1 Jahr in Amerika. Das ganze hatte damals aber eher leichten „Strebertouch.“, wie es von Schwiegereltern dargestellt wurde.

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

Zeitgleich. Wir hatten uns erkundigt, wo man so was testen kann. Man hat uns erzählt es gäbe einen Kindergarten für Kinder, die etwas weiter wären. Das Wort Hochbegabung haben wir damals überhaupt nicht gerne in den Mund genommen. Dies ist glaube ich immer noch so. Wertfreie Unterhaltungen sind heutzutage auch nicht möglich. Über die Bezirksregierung haben wir die Telefonnummer herausgefunden, angerufen und erfahren, dass auch getestet wird. Ich glaube es war im Jahr 1997.

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

Ja.

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

Persönlich in verschiedenen Schattierungen meiner eigenen Kinder. Irgendwo haben sie alle einen Touch in diese Richtung mehr oder weniger, zum Teil eher im kreativen, zum Teil eher im musischen Bereich und zum Teil eher wie der Nils auf dem sprachlichen Bereich, Wortgewandtheit. Aufgrund der Beratungstätigkeit und aus der DghK persönlich. Seit 1997 bei der DGhK und seit 2000 . Vorsichtige Schätzung der Beratungen: 700, zum Teil eben auch nicht einmalig oder zweimalig, sondern eben auch 6 mal oder 7 mal. Auch durch die Treffen in Germershausen, würde ich sagen kenne ich ungefähr 50.

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet?

Ja ich denke schon. Ist aber auch nicht weiter verwunderlich, wenn man sich mit dem Thema auseinander setzt und das Leid der Kinder dahinter sieht, was zum Teil ja auch nicht unerheblich ist. Manchmal kriegt man eine Hasskappe auf, wenn man den Umgang der Bevölkerung/Gesellschaft beobachtet. Es ist einfach so, dass ich das

dann schon unterscheide, weil ich denke, wenn ein Problem ein bestimmten Teil der Gesellschaft nicht betrifft, dann gehen sie mit dem Thema auch anders um.

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

Nach ca. 7 Sekunden:

Also ich denke, wenn man sie nicht ihre Fähigkeiten entwickeln lässt. Krankheit bedeutet, dass ein Missverhältnis nicht nur im Physischen sondern auch im Psychischen

dort ist. Wenn diese Kinder immer gedeckelt werden und dazu gezwungen werden sich dem Tempo der anderen anzupassen und ihre Fähigkeiten nicht frei entfalten können, sind sie nicht glücklich und nicht glücklich zu sein, bedeutet eigentlich schon krank zu sein.

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit ?

Ich denke nur dann, wenn sie nicht innerhalb durch solche Deckelungen zu solchen psychischen Schwierigkeiten, dann brauchen sie spezielle Maßnahmen. Wobei ich einfach festgestellt habe, dass sich das manchmal erübrigt, wenn man das Denken der Lehrer und des gesamten Umfeldes, es sind ja nicht nur die Lehrer, sondern die Eltern zum Teil, die dann versuchen das Kind klein zu halten, weil sie es von den Lehrern gesagt bekommen

Wenn solche massiven Sachen auf das Kind eingewirkt haben, denke ich, sind auch Maßnahmen notwendig oder sinnvoll, dieses Kind auf diesen psychischen Teil oder seelischen da wieder rauszuziehen, wobei ich es manchmal für fragwürdig halte, in wie weit diese Sachen gehen sollten. Also ich denke, wenn das nur so kleine „Knackse“ sind, ist nicht immer eine Psychoanalyse notwendig. Viele Eltern kriegen Panik und schleppen ihr Kind von Therapie zur Therapie. Dass, was ich in den Beratungen erlebe, ist, dass die Kinder nicht verstanden werden, weil sie diese intensive Psychoanalyse oder was auch immer mit den Kindern dort gemacht wird, nicht benötigen. Das was sie brauchen ist im Grunde genommen jemand, der ihnen richtig zuhört und den Rücken stärkt. Sobald dies so ist, relativieren sich die anderen Sachen. Werden sie von Therapie zur Therapie geschleppt, werden sie zum einen müde und sie bekommen immer mehr den Eindruck vermittelt, man versteht mich eigentlich gar nicht richtig, was die hier mit mir machen ist wieder nicht das Richtige, mal sehen wann sie mich dann verstehen. Die Kinder ziehen sich immer mehr zurück und man hat genau das Gegenteil von dem, was man eigentlich erreichen möchte. Es ist sicherlich schwierig abzuwägen, wann ist so etwas nötig und wann nicht. Durch meinen inzwischen beruflichen Werdegang zur Heilpraktikerin habe ich einfach festgestellt, dass man auch mit Homöopathie die Kinder damit schon sehr gut heraus ziehen kann.

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder?

Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

Mmh. Ich probiers. Ähm, sehr sehr unterschiedlich. Häufig sehr hilflos. Sie wissen überhaupt nicht, wie sie damit umgehen sollen. Sie, und das betrifft jetzt in der Regel die Mütter, sag ich mal, wobei die Väter auch nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, aber sie gehen dann unterschiedlich damit um. Die Mütter eher hilflos und

nach Rat suchend und die Väter eher so, wird sich verwachsen und wird sich schon irgendwie hinbiegen bis es dann soweit schiefgelaufen, in eine Ecke gedrängt ist, dass die Väter ziemlich massiv auftreten und ihr Recht einfordern, ja fast mit dem Fuß aufstampfen, dass so was ja nicht geht und es sehr hoch bauschen und die Mütter dann eher so in der Regel ins Depressive verfallen oder Krankheiten bekommen und das ganze nicht so nach außen tragen, wenn es denn soweit ist. Sehr sehr viel erlebe ich, dass Ehen daran kaputt gehen, weil die Väter meinen, dass kein Handlungsbedarf besteht und die Mütter sich kümmern und die Väter das nicht tolerieren, was für ein Hokusfokus mit den Kindern gemacht. Das ist das, was man unterscheiden kann. Aber das was beide betrifft, ist eben diese Hilflosigkeit, zum einen was mit dem Kind los ist solange man es nicht weiß und es z. B. in der Schule zu Problemen führt und das andere ist noch mal so eine Hilflosigkeit, wenn die Kinder getestet sind und man dann nicht weiß, wie geht es jetzt weiter. Im Grunde genommen wissen wir jetzt was mit dem Kind ist, aber wir wissen nicht wie wir damit umgehen sollen und haben der „Krankheit“, dem Übel keinen Namen gegeben. Das betrifft dann beide, sowohl Männer als auch Frauen, zumindest wenn die Männer sich mit kümmern und die Scheidung durchgezogen wird. Darüber habe ich mal probiert eine Liste zu führen. Es sind sehr sehr viele alleinerziehende Mütter dabei. Wenn man da nachhakt, ist es tatsächlich so, dass die Ehe über der Erziehung des Kindes zum Scheitern gekommen ist, weil der Vater meinte, dass da irgendwie zu viel Hokus Fokus betrieben wird und man das Kind nicht im Griff hätte.

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt? Welche?

Ja, ich erlebe es nicht nur selber in meiner Familie oder Beratung. Das ist sicherlich so, wobei ich nicht sagen würde, dass alle Mädchen so reagieren und alle Jungen so. Ich erlebe ungefähr, bei vielleicht 60 % mindestens und maximal 70 % ist so, dass die Mädchen sich eher zurücknehmen, dass die Mädchen eher schlucken, und auch wenn Sie nicht rollenspezifisch erzogen wurden mehr so die Rolle des braven Mädchens, was sich anpasst was zu gehorchen hat, was nicht aufmüpfig ist und was sich immer versucht aus der Situation das Bestmögliche zu machen. Das schaffen sie bis zu einem bestimmten Punkt, bis sie so unter Druck geraten, dass es zu Ess-Störungen kommt, zu Selbstmordversuchen kommt, zu Selbstzerstörung kommt, indem sie so außeraggressive Sachen machen.

Ungefähr der gleiche Prozentsatz an Jungen ist es, also auch so 60 – 70 %, vielleicht auch 80 %, das wäre dann wirklich schon die oberste Grenze, auch bei den Mädchen, die eher aggressiv reagieren. Sie merken, dass mit ihnen was nicht stimmt, dass sie anders sind als die anderen. Da sie in der Minderheit den anderen gegenüber sind, glauben sie, dass sie diejenigen sind, die falsch oder da nicht hinpassen. Es wird ihnen vom Umfeld auch so vermittelt und dann versuchen sie es eben durch Aggressivität oder durch Clownhaftigkeit, also so den Kaspar zu spielen, ihre Emotionen im Inneren unter Kontrolle zu halten. Ich habe beides aber auch getauscht erlebt. Ich habe Mädchen erlebt, die durchaus auch aggressiv sind, wobei einfacher fällt diese Mädchen dann rauszufischen, weil wenn jemand aggressiv ist, kommt man eher mal dazu, dass etwas nicht stimmt. Ich habe genauso gut Jungen erlebt, die selbstmordgefährdet sind, die Essstörungen hatten, die tiefe Depressionen haben, die sich ihren Familien nicht mehr öffnen, weil sie das Gefühl haben, nicht verstanden zu werden und dass sie wie ein rosa roter Elefant durch die Gegend laufen, weil sie anders sind. Das habe ich durchaus auch erlebt. Aber es ist schon

die Gewichtung bei den Mädchen eher auf dem Part des Schluckens steht und bei den Jungen eher auf dem Part des nach Außen zeigen und seht mal wie schlecht es mir geht.

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

Ist sehr schwierig, ich glaube, dass man da sowieso nicht alle Kinder über einen Kamm scheren kann. Wir haben es mit unseren Kindern und ich versuche das auch in der Beratung immer hinzukriegen in Richtung integrative Förderung, weil ich denke, ähm, also wenn jetzt mal von dem IQ von 130 und mehr ausgeht, ähm dann betrifft das etwa 2- 4 % der Bevölkerung. Und diese 2 – 4 % der Bevölkerung müssen auch in ihrem späteren Leben mit den anderen Menschen umgehen können. Sie können sich nicht auf irgendwelche Inseln zurückziehen. Insofern haben wir immer versucht, ähm, unseren Kindern oder da wo es möglich war, den anderen Kindern auch zu vermitteln, dass es verschiedene Arten von Begabung gibt und dass man damit nebeneinander umgehen können sollte. Ich glaube aber, dass bei Kindern, die schon sehr früh gedeckelt wurden oder wo das vom Umfeld so gar nicht hinhaut, ist teilweise notwendig die Kinder zu separieren und professionelle Hilfe an die Seite zu stellen, damit sie einfach merken, dass es auch anders geht und dass sie nicht nur für die Dummen gehalten werden und nicht für Kinder, die nicht funktionieren. Deswegen entscheide ich das so in der telefonischen Beratung, wenn ich die Leute berate, was ich machen würde an deren Stelle, immer so `n bisschen vom gesamten Umfeld her, wie das Umfeld ist, wie die Familie ist, wie es in der Schule schon schief läuft. Wenn die Lehrer total gegen das Kind sind und das Kind immer nur vermittelt bekommt du bist hier nicht richtig, dann ist es ganz ganz schwierig diese Kinder integrativ zu betreuen. Da ist es dann häufig notwendig, diese Kinder zu separieren, und wenn auch nur für einen bestimmten Zeitpunkt nur einfach, dass sie zur Ruhe kommen und sich wieder auf ihre Fähigkeiten verlassen können, vertrauen können auf sich.

11) Aus welcher Motivation heraus setzen Sie sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

Ja eigentlich aus dem heraus, wie dieser ungarische Psychologe schon sagte, Mich, Glück ist seine Fähigkeiten zu 100 % auszuleben und ich möchte, dass hoch begabte Kinder genauso glücklich aufwachsen, nämlich, dass sie ihre Fähigkeiten zu nahezu 100 % ausleben können in der Schule, im Kindergarten wo auch immer und ich möchte die Schäden, die diese Kinder so gering wie möglich halten und möchten einfach den Eltern Ratschläge geben, wie sie das erreichen können, auch den Lehrern sobald sie das mögen, aber die hören immer nicht ganz so gerne zu und möchte einfach die Erfahrung, die ich dann Gott sei Dank ab 1997 machen durfte, weitergeben, dass sie möglichst wenig Schaden für ihre Familie und ihre Kinder nehmen.

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

Nein, ich glaube ausreichend sind sie nicht. Ich denke, dass man da auf dem einen oder anderen Gebiet noch was machen könnte. Beispielsweise ist es wirklich schwierig, diese Beratung nimmt zu. Ähm, es ist so, dass bei uns in der Gesellschaft

nicht viele beraten können. Ich denke, dass notwendig ist, die Beratung zu schulen. Aber vom Dachverband findet dies Zustimmung, es ist aber nicht so, dass es auch unterstützt wird. Es gibt nur wenig Leute, die so was machen und ich fände es gut, es gibt in der Medizin z. B. so Balingruppen, die sich austauschen und über die Probleme, die sie haben miteinander reden können. Ich hatte dies schon einmal versucht innerhalb der DgHK Hannover hinzukriegen, aber da wir die Tätigkeit ehrenamtlich machen und da ich in der Hauptsache Beratung und das nicht selten bis 0:30 Uhr nachts und wirklich jeden Tag und Rund um die Uhr zum Teil, ist es einfach eine Frage der Kraft wie man solche Sachen noch aufwenden kann und dies ja Nutzen abwägen inwieweit man dann die Zeit darein investiert oder lieber in Beratung und die dann eben ja einfach abreisst und insofern ist es sicherlich eine Sache, die man machen müsste, nicht könnte sondern müsste. Ansonsten denke ich, was für mich wichtig wäre eigentlich ist, eine Art Expertenrunde oder Betroffenenrunde so eine roundtable von Leuten, die in der Hochbegabtenfrage an einem Strang ziehen, denn es ist nichts schlimmer als Informationen erst verspätet ranzukommen oder bestimmte Informationen gar nicht zu erhalten. Es gibt kein Informationsfluss auf diesem Gebiet, weil man immer versucht, es eigentlich unter der Decke zu halten, dieses Thema und dann nicht offen mit umgeht. Man akzeptiert, ich weiß dass es kein direkter Vergleich ist, aber man akzeptiert Menschen mit Behinderungen, man akzeptiert Menschen, die vom intellektuellen auf der Gegenseite sind, aber sobald es Menschen sind, die einem gefährlich werden könnten probiert man das Thema zu deckeln und unter der Decke zu halten und ich denke, es wäre wesentlich sinnvoller da offen drüber zu reden und Leute, die davon betroffen sind, auch eben wie z. B. Mitglieder der DGHK an einen Tisch zu bringen und zu gucken, wo gibt es denn Knackpunkte und diesen Tisch meinetwegen 4 x im Jahr stattfinden zu lassen und zu gucken, wo können wir was tun und da einfach an der Basis mehr miteinander zu arbeiten, als nur an der Spitze hochtrabendend darüber zu reden. Das bringt an der Basis überhaupt gar nichts, weder bei den Eltern noch den Kindern, noch den würde ich mal mit behaupten wollen, Leuten, die da professionell in irgendwelchen Einrichtungen mitarbeiten.

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

Äh, ich würde jetzt fast kätzerisch sagen keine. Ich wüsste keinen einzigen, der damit verbunden ist. Jedenfalls nicht hier in Deutschland und mir spontan ein Interview von einem Kind ein, von einem Jungen in Schottland ein, der da Schule gegangen ist und gesagt hat, er würde auf keinen Fall hier in Deutschland arbeiten wollen, weil er sein Geld nicht noch so einer Gesellschaft, so einem Land zur Verfügung stellen will, was so wenig für Hochbegabte tut und die Fähigkeiten von Kindern ausbaut und ich glaube, wenn man Fähigkeiten fördert, dann kommt das nicht nur den Hochbegabten zu oder allen zu Gute. Wir können alle einfach ein wenig Förderung gebrauchen und Vorteile, äh nein, überhaupt keiner fällt mir da ein. Ganz im Gegenteil, wenn man versucht ein Kind auf eine spezielle Schule zu geben, weil es wirklich nicht mehr anders geht, man am Ende ist und das Kind kurz davor ist einen Selbstmordversuch zu machen, muss man noch kräftig in die Tasche greifen und durch zig Instanzen sich da vielleicht durchfechten bei Gericht, um die Kosten dafür erstattet zu kriegen. Es gibt nur Nachteile damit, sei es im Umfeld, dass die Freunde verloren gehen, weil man irgendjemand braucht, mit dem darüber redet und die dann sagen, ach die wollen ihr Kind doch nur in den Himmel loben, was die da mit ihrem Kind machen ist ja sowieso... Es versteht kaum einer und äh man trifft nur auf Vorurteile und selbst in dieser Zeit, es sind ja jetzt, die wir davon betroffen sind, kann ich sagen, es gibt nur

Nachteile. Man steht ständig wieder bei den Lehrern, obwohl die wissen was los ist. Man ist immer wieder dabei irgendetwas zu erklären.

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

So früh wie möglich. Ich bin inzwischen der Meinung, ja Kindergarten, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass wenn man rechtzeitig weiß und das in gewisse Bahnen lenken kann und das Verhalten der Kinder nicht schon so ja ähm unterdrückt ist. Also, dass die tatsächlich auch mal äußern, wenn irgendetwas schief läuft und das nicht gleich mit Aggressivität sondern verbal oder sich eben nicht den Ärger runterschlucken und wenn das relativ früh eben erkannt wird, wie im Kindergarten, ähm, habe ich den Eindruck und auch die Erfahrung gemacht, dass underachiever gar nicht mehr so großartig entstehen, wenn man weiß einfach, warum sie bestimmte Sachen auf die und die Weise lösen und warum sie in bestimmten Situationen so reagieren und kann seinerseits wieder drauf reagieren und fängt nicht an da eine Grenze zwischen dem Kind und sich aufzubauen, jetzt als Lehrer beispielsweise. Bestimmte Situationen kochen gar nicht mehr so hoch und das Kind ist einfach integrierter, wenn man es als Lehrer weiß und dieses Kind einfach schon besser seine Fähigkeiten entfalten konnte. Das muss einfach im Kindergarten starten, weil es genügend Kindergärten gibt, die auch wirklich sagen, wenn Kinder mit 5 Jahren denn schon Buchstaben auch mit 4 Jahren Buchstaben erkennen das brauchst du doch noch gar nicht indem sie Sachen wegnehmen oder so was und damit hauen sie schon gefährliche Kerben in die Kinder rein.

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

Große. Wir selbst sind, denke ich sehr stark christlich orientiert. Wir singen in der Kirche. Unser Sohn, unsere beiden Söhne, die es eben auch sein können; sind Messdiener. Das gibt Halt, das gibt Halt und ich glaube dass alle Menschen Werte und Regeln brauchen, aber speziell Hochbegabte, für die ist es sehr wichtig sich an bestimmten Regeln festzuhalten. Die brauchen das fast noch stärker als andere Kinder und insofern denke ich, dass eine christliche Werteorientierung da sehr sehr viel Wert hat, zumal diese Kinder schon sehr früh nach dem Sinn des Lebens, nach dem Sinn von Tod und Ähnlichem fragen. Wenn sie keinen Sinn dahinter sehen mit bestimmten Sachen auch nur schwer umgehen können.

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt? Welche? Bei wem?

Ja. Das weiß ich auch, dass es die gibt, dass durchaus Eltern nicht verstehen wie man 50 KM durch die Gegend fahren kann, um seinen Kindern Förderung zu geben und dies auch wirklich kund tun. Wir sind damals lange lange Zeit Gespräch in Pattensen gewesen. Es wurde wirklich hinter meinem Rücken getuschelt, was wir da für einen Quatsch mit unseren Kindern machen und insofern das war nicht nur so, das ist auch heute noch so, dass da Vorurteile bestehen.

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

Mmmh. Also, ich würde gerne etwas an der Einstellung oder an dem Denken der Leute ändern, weil ich denke, dass daraus ganz viele Probleme erwachsen. Ähm, ich

denke das würde damit anfangen, dass man doch gewissen Sachen weiter in die Öffentlichkeit noch tritt, wobei das für mich nicht dazu zählt, irgendwelche Shows, wo irgendwelche besonderen Künstler auftreten sollen, was immer wieder an einen herangetragen wird, wir suchen Mathegenies, die wir vorführen können. Es geht nicht um ein Vorführen der Kinder, es geht darum, dass auf die Problematik der Kinder aufmerksam gemacht wird. Wenn ich das mit denen am Telefon diskutieren, sind die zwar bereit sich das anzuhören, finden es auch ziemlich interessant, aber es ist nicht reißerisch genug für die Öffentlichkeit oder die Presse und das finde ich sehr schade. Das ist das eine mit der Öffentlichkeit. Ich denke aber, dass es auch notwendig ist, bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrern das Denken zu ändern. Nur so lange die Ausbilder selbst ihr Denken nicht geändert haben, werden sie es auch nach der Ausbildung nicht tun und das ist ganz schwierig, speziell mit Lehrern, mit Erzieherinnen ist es noch einfacher mit Kindergärten da zusammen zu arbeiten, weil die Lehrer immer meinen, dass nur jemand, der einen Dokortitel und einen bestimmten beruflichen Werdegang hat, ihnen etwas erzählen kann, wenn überhaupt. Manchmal habe ich so den Eindruck, dass sie meinen, sie hätten die Weisheit mit Löffeln gefressen und bräuchten nichts mehr dazu zu lernen, wenn sie ihre Ausbildung beendet haben. Das kriege ich auch teilweise in Lehrergesprächen oder in Vorträgen, die ich bei Lehrern halte, deutlich so als Feedback, so als Gefühlsfeedback, das spüre ich, was da zwischen uns steht. Wobei das spätestens eine viertel Stunde bis 20 Minuten nachdem ich den Vortrag angefangen habe, springt. Aber es ist wesentlich schwieriger, als no name unter diesen Leuten etwas zu bewirken. Ich würde mir einfach wünschen, dass es in der Ausbildung schon geschieht. Dass die Leute einfach auch mit Eltern, die sie angreifen, weil sie eine bestimmte Förderung in der Klasse machen und weil sie sich um verschiedene Fähigkeiten der Kinder kümmern, dass sie da souveräner mit umgehen können. Ich glaube, das passiert nur dann, wenn sie es in der Ausbildung haben, wenn man das schon mal hätte, das ErzieherInnen und Lehrern so was fest mit integriert haben, wär schon ne Menge geholfen. Und das andere, was ich nicht schlecht fände, aber man müsste gut gucken, wie man das macht, um dem nicht in den negativen Touch zu bringen und Kinder in Schubladen zu stecken. Inzwischen glaube ich aus meiner Erfahrung, dass es notwendig wäre, so was in der Art zu machen wie in Israel üblich, dass Kinder an verschiedenen Stellen des Lebens getestet werden, Rundumschlag mäßig, so dass man einfach Kinder entdecken kann, die vorher durchs Netz geschlupft sind und die hochkriegen würde, wobei die das in Israel so machen, dass sie wirklich zu verschiedenen Zeitpunkten, zu Beginn des Kindergartenalters machen die das, zu Beginn der ersten Klasse und es nicht so, dass die Kinder Schubladen sind, sondern diese Schubladen oft wechseln, weil durch die Förderung, die sie den Kindern angedeihen, da wechseln die tatsächlich die einzelnen Schubladen, die man sie vielleicht stecken könnte. Das heißt, auch wenn ich dem Test sehr zwiespältig gegenüber stehe, ich denke nicht, dass es das non plus ultra ist, aber man müsste eben gucken, was man da testet und wie man es macht, um gewisse Fähigkeiten zu erkennen und den Kindern auch gegenüber gerechter zu werden. Das ist eine Art von Test, die einfach nötig ist.

Ja, dann denke ich, dass die Förderung von Hochbegabten insgesamt in der Schule noch weiter gestreut werden müsste. Manchmal denke, dass Ganztagschulen gar nicht so schlecht wären, weil die vom Angebot häufig breiter sind und ja so was in der Richtung. Wo wir hart mit zu kämpfen haben, ist überhaupt Stellen, die in der Lage sind zu testen. Nicht jeder Psychologe kann wirklich testen, auch wenn die das Telefon behaupten. Es gibt einige, die wir haben, wo wir wirklich nur zu raten können

testen sie ihr Kind nochmal, das kann so und so nicht stimmen und die mit dem, was wir äußern einfach, weil sie als vermeintliche Kenner dieses Wissen anerkannt von den Eltern und die machen manchmal mit einem Satz mehr kaputt, als wir in den Jahren aufbauen könnten. Das finde ich einfach schade. Dann denke ich, sollte auch einfach Kontakt zu Leuten wie mit Eltern, die vor Orte die Basisarbeit machen nochmal der Kontakt intensiviert werden, um einfach nochmal an der Basis zu arbeiten, was ist gerade notwendig, wo haperts, was kann man vielleicht noch besser machen.

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Ähm. Das ist eine schwierige Frage. Mmh, also ich denke, mmh, vieles macht das Jugenddorf Hannover schon. Zum einen, diese Beratungen und auch da ist der Fluss ja zu uns, wenn Eltern stärkere Beratung brauchen, schon gegeben, so dass wir die Zusammenarbeit finde ich schon sehr gut ist. Das einzige, was mir von den Eltern angetragen wird, ist tatsächlich diese Testsituation. Es ist nun mal so, dass hier eine sehr sehr gute Testerin sitzt, die sich in Kinder einfühlen kann und die selbst Kinder, die durch andere, ich sag das mal so versaut worden sind, ähm, sie die wieder rausziehen könnte. Es ist einfach so, dass ja, sie im Grunde genommen geistig nicht genügend Hände hat, um die Testungen alle machen zu können und das ist so eine Situation, die sehr sehr schwierig ist, wo man irgendwie nochmal dran arbeiten müsste wie man das hinkriegt, dass man Leute, die wirklich kurz vorm Abgrund stehen, dann doch noch integrieren könnte mit Testungen oder dass man das irgendwie ausbaut vielleicht auch noch Leute einstellt, die unterstützend bei den Testen sind, so dass man das auch auf mehrere Schultern verteilen könnte. Das halte ich für sehr sehr wichtig und auch für eine gute Zukunft dieses Jugenddorfes, dieser Einrichtung, denn ich glaube, dass es zunehmend wichtig wird, gute Testungen einfach durchzuführen.

INTERVIEW NR. 2

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

Das muss etwa 1977 /1978 gewesen sein.

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

Vom Jugenddorf Hannover? Seit es eingerichtet worden ist. Ich weiß nicht mehr, wann das war, vor 6/7 Jahren.

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

Ja.

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

Phhhh. In meiner langjährigen Beratungstätigkeit habe ich natürlich viele hoch begabte Kinder gesehen, außerdem habe ich in vielen Ländern Klassen mit hoch begabten Kindern gesehen und besucht. Von daher werden es sicherlich viele Hunderte sein

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet? Wenn ja, wie?

Hah. Wenn wir von der Gesamtbevölkerung mehr als 60 % nehmen, ist vermutlich meine Einstellung immer noch, obwohl wir jetzt 20 Jahre daran arbeiten, bisschen anders. Ääh, weil sich der Informationsstand zwar verbessert hat in den letzten 20 Jahren, aber doch größere Teile der Bevölkerung a) von dem Thema nicht wissen und b) nichts wissen wollen.

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

Wenn sie nicht das Angebot bekommen, was sie ihren äh intellektuellen und auffälligen Bedürfnissen entsprechend einfach brauchen. Wenn also sozusagen eine Nichtpassung existiert zwischen dem, was sie an Bedürfnissen haben, das geht natürlich von den ganz selbstverständlichen menschlichen Bedürfnissen, äh Sicherheitsbedürfnissen, Liebesbedürfnissen bis zu den intellektuellen Bedürfnissen. Wenn da keine Passung äh stattfindet, bzw. keine Angebote gemacht werden, dann kann es möglicherweise zu Störungen kommen.

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit ?

Äh, im Grunde nicht andere Maßnahmen als andere Kinder auch. Das, wie gesagt, entspricht dem Prinzip, was ich Passung nannte. Wenn das stimmt, brauchen sie keine besonderen Maßnahmen.

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder? Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

Also in der Regel, sind es auch bei den Beratungsanlässen, die ich vorweisen kann, in der Regel Mütter, die sich sehr viel stärker darum kümmern und sind von der Anzahl her häufiger vertreten. Väter sind zwar auch gelegentlich dabei, aber das Wort führen, jedenfalls nach meiner Erfahrung die Mütter. Ähm, nun ist das natürlich so, dass ich keine repräsentative Stichprobe durch Eltern bzw. hoch begabte Kinder habe, sondern es kommen eben vor allen Dingen Eltern zu mir, die eben Probleme mit ihren Kindern haben oder deren Kinder Probleme haben. Ähm, wenn ich noch zu den Einstellungen der Eltern noch etwas sagen kann, ist es eher so, dass äh, sie eher zurückhaltend sind, wenn ihre Kinder wirklich hoch begabt sind, dass ich sie eher zurückhaltend einschätze. Ich habe ganz selten, äh, Eltern erlebt, das Klischee der Mutter entsprechend, die also für ihr Kind Hochbegabung fordern, wo sie eigentlich gar nicht da ist.

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt? Welche?

Grundsätzlich würde ich zunächst mal keine Unterschiede sehen. Aber bestimmte Rollenerwartungen und Klischees wirken sich im Verhalten der Erwachsenen, auch was Öffentlichkeit betrifft, immer noch so aus, dass möglicherweise je älter die Kinder werden, die Jungen, eher auffällig werden auch eher positiv auffällig werden genauso wie negativ und von daher eher Förderungsmaßnahmen bekommen als das bei Mädchen der Fall ist. Es finden sich nur, jedenfalls in der Literatur, nur sehr häufig Stichproben, die über längere Jahre beobachtet worden sind, dass im Laufe der Jahre äh die Anzahl der Mädchen unter der Hochbegabtengruppe sinkt. Und ein besonderes Problem gibt es natürlich im naturwissenschaftlichen Bereich, wo eben auch aus bestimmten Rollenerwartungen heraus, Mädchen weniger in diesen Bereichen gesehen werden und erwartet werden. Was dazu beiträgt, dass tatsächlich auch weniger Mädchen sich für diese Bereiche interessieren.

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

Also im Prinzip bin ich für eine integrative Förderung hoch begabter Kinder, weil sich das nämlich letztlich auch auf die Qualität äh des Unterrichts und der Fördermaßnahmen für alle Kinder positiv auswirkt. Nur in ganz wenigen Fällen wird möglicherweise notwendig sein, wenn auch irgendwie schon, ähm pathologische Störungsarten da sind, dass Kinder separat unterrichtet und gefördert werden. Aber im Prinzip halte ich integrative Förderung für sinnvoller.

11) Aus welcher Motivation heraus setzen Sie sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

Das ist ein allgemein auf jedes Individuum bezogenes Interesse, das Menschenbild, in dem jeder einzelne Mensch einzigartig ist und seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten gefordert und gefördert werden muss. Das gilt nicht nur für die Hochbegabten, sondern das gilt für jedes andere Kind auch, aber die Situation ist doch halt lange Zeit so gewesen und es ist zum Teil immer noch so, dass diese

individuellen Rechte besonders begabter Kinder nicht besonders akzeptiert wurden und ich verstärkten Wert darauf lege.

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

Da verstehe ich nicht, welcher Bereich gemeint ist. Ihren Arbeitsbereich, in dem Feld, in dem Sie tätig sind? Die Angebote ausreichend sind? Also jetzt was den Unterricht von Studenten angeht, wär das zum Beispiel oder auch Fortbildungen, die Möglichkeit haben, sich zu dem Thema zu äußern?

Also im Prinzip sind da genug Möglichkeiten gegeben. Was für den Hochschulbereich zutrifft ist, dass da möglicherweise die Förderung äh begabter Studenten äh eher zu kurz kommt, weil häufig doch nicht so ein persönliches Verhältnis zu den Studenten entsteht, dass man im Massenbetrieb dann auf einzelne Studenten aufmerksam wird. Das wird in Einzelfällen mal der Fall sein, aber ich vermute mal, dass eine ganze Reihe von Studenten sozusagen nicht als hoch begabt durch das Studium gehen.

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

Phhh. Das ist eine interessante Frage. Da habe ich noch nie drüber nachgedacht. Ha, ha, ha, die Vorteile der Hochbegabung. Äh, also bestimmte Merkmale haben natürlich Vorteile, wenn ich irgendwie als hochintelligenter Mensch irgendwelche Probleme schneller durchschaue, äh das kann natürlich auch auf der anderen Seite auch gleich wieder Probleme bringen, weil ich mich möglicherweise damit in eine Situation begeben, die in anderer Weise nicht verkraften kann. Also, äh ich sehe da keine besonderen Vor- oder Nachteile, sondern die Probleme sind im Prinzip wie bei anderen Menschen auch. Hochbegabung hat Vor- und Nachteile.

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

Ich würde meinen, so früh wie möglich. Äh und zwar unabhängig davon, ob man das Kind als hochbegabt erkannt hat oder nicht, Kinder brauchen ab der Geburt entsprechende Förderung und Anregung.

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

Also ich sehe schon, dass mit der besonderen intellektuellen Förderung auch ein besonderer Auftrag verbunden ist. Etwa in Richtung Verantwortung und ethischem äh Bewusstsein, moralischem Bewusstsein zu wirken, denn nichts ist schädlicher als ein Hochbegabter, Intellektueller, der sich auf den ganzen Wegen bewegt und möglicherweise über eine kriminelle Karriere stolpert. Von daher ist, also wenn ich Kreativität und Intelligenz fordere auch immer der Pädagoge in hohem Maße gefordert zur Verantwortung zu erziehen und ethisch und moralische Wert mitzubedenken.

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt?
Welche? Bei wem?

Hochbegabtenförderung ist immer noch mit Vorurteilen behaftet. Ähm, ich sehe es immer noch vielleicht bei denen, die ein falsches Verständnis von Demokratie haben, äh bei denen also sozusagen, nicht die Ausgangsposition gerecht verteilt sind, sondern die Gleichschaltung des Ergebnisses äh wollen. Das heißt falsch verstandene Demokratie findet man gelegentlich noch, aber zunehmend weniger, etwa bei Vertretern GEW, aber auch da hat das Thema inzwischen eine positive Aktualität mitbekommen. Also Eliteförderung wird es zum Teil noch gebranntmaßt. Aber ich sehe da durchaus keine Widerspruch zwischen z. B. Elite und Demokratie.

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

Was ich würde? Ich tu es, denke ich mal. He, he, he, he, indem ich versuche Beratung und Förderung anzubieten, äh soweit es in meinen Kräften steht, damit eine möglichst positive Schul- und Lernkarriere sich daraus ergibt.

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Dass wir immer Kaffee und Plätzchen bei einer Sitzung haben. He, he, he, he, he,

INTERVIEW NR. 3

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

Im Rahmen der Tätigkeit an dieser Schule. Ich bin jetzt hier 7 Jahre ungefähr und durch verschiedene Zusammenarbeit mit dem Kindergarten am Gundelachweg sind mir die Fragen des Themas Hochbegabung einfach zugetragen worden anhand von konkreten Biographien von Kindern.

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

Ergibt sich. Ungefähr vor 5/6 Jahren.

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

Ja.

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

Ja. Ungefähr Anzahl an unserer Schule 8 von insgesamt 180. Es ist ja immer die Frage, jetzt der Definition von Hochbegabung. Darüber können wir uns lange unterhalten. Ich denke auch, es laufen viele Kinder oder einige Kinder an den Schulen mit, die haben von Hochbegabung nichts gehört und dies sind trotzdem also 7 – 8 in der Zahl.

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet?

Schwierig, weil die Gesamtbevölkerung ist mir zu pauschal, äh so als Frage. Es gibt sicher im Bereich der Schulen und sicher auch im Bereich der Gesamtbevölkerung, eine Sorge vor zuviel Eliteförderung, wenn ich's mal so literarisch nennen darf, ääh, von denen möchte ich schon, dass wir uns unterscheiden. Ich erfahre in den Diskussionen mit den Kollegen immer wieder auch Leute, die davon ausgehen, ich muss jedes Kind und das betrifft natürlich auch die hoch begabten Kinder, von daher denke ich, ich einen treffen sich mit unseren Bemühungen hier an der Schule jedem Kind so gut wie möglich Startchancen und Förderung zukommen zu lassen. Ich denke aber schon, dass vielleicht die Sorgen und Nöte der hoch begabten Kinder in der gesamten Bevölkerung noch nicht genügend bekannt sind.

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

Ja genau unter den Umständen, wenn man die Problematik nicht genug wahrnimmt. Es gibt sicherlich Kinder, da ist die Hochbegabung nicht diagnostiziert worden, nicht richtig festgestellt worden und es gibt keine für die Eltern und die Schulen, keine Begründung, warum verhält sich das Kind in einer bestimmten Weise auffällig depressiv, aggressiv, leistungsverweigernd oder wie auch immer. Also die Notwendigkeit einer ganz massiven deutlichen Diagnose, was ist mit diesem Kind

los, ist die Voraussetzung, damit es den Kindern seelisch gut geht. Ganz einfach. Wenn dies nicht der Fall ist, kann es zu Schwierigkeiten kommen, ja. Noch diesen einen Satz dazu. Aus meiner Erfahrung bestätigen Probleme mit hochbegabten die Schwierigkeit, dass es für manche Eltern in einer falschen Weise in den Medien aufbereitet wird. Bei vielen Eltern ist so das Bewusstsein, mein Kind ist auffällig, dann muss es hoch begabt sein, also hoch begabt, eine Art Mode, ohne die genaue Diagnose, häh (fast belustigend), im Vorfeld dabei. Und deshalb verweise ich die Eltern auch immer darauf, wir möchten gerne als Schule eine Diagnose von außen, also von einem Experten haben, der sich dieses Kind anguckt, was ist hier los, weil wir als „normale“ Grundschule in dieser Diagnostik, in die Testverfahren wirklich nicht ausgebildet genug sind. Da sind wir schicht weg keine Profis. Da gibt es Kollegen, die interessieren sich dafür, die finden das eine spannende Sache. Aber ich denke, das ist ein Feld, da müssen wir einfach mit den Profis zusammen arbeiten. Wenn alle diese Faktoren stimmen, Eltern also nicht so schnell auf diesen Hochbegabtenzug, ich sag es polemisch, aufspringen, wenn die klare Diagnose da ist, dann ist die Gefahr sehr gering, dass die Gesundheit der Kinder (Ende Satzes nicht erkennbar, da erhebliche Störgeräusche durch Zug im Hintergrund)

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit ?

Ja. Ganz eindeutig ja. Also von Elternseite, zunächst mal der Mut diese Kinder soweit zu fördern, wie die Kinder das selber verlangen. Viele Gespräch, die ich mit Eltern führe, jetzt wieder vor der Einschulung schon habe, mein Kind kann schon lesen, darf ich ihm noch mehr Bücher geben oder so weiter, darf ich darauf eingehen? Und ich versuch den Eltern immer zu sagen, was das Kind gerne möchte, dürfen sie ihm nicht verbieten. Ääh, also Förderung kann auch schon mit 5 Jahren dahingehen, dass das Kind rechnet bis 100 oder weiß was ich was macht. Also Mut der Eltern auch vor der Einschulung schon Stoff zuzulassen, wenn das Kind danach verlangt. Mut der Schule, natürlich auch, diese Stoffe differenziert, so weit es denn irgendwie geht, beizubringen in dem Unterricht. Mut der Schule, wenn es denn so sein sollte, die Kinder auch springen zu lassen. Jetzt habe ich die Frage nicht mehr im Kopf.

Ja, spezielle Maßnahmen?

Ja, diese speziellen Maßnahmen, der Schule bedarf es natürlich, aber jedes Kind bedarf. Wir können die Kinder nicht mehr über einen Kamm scheren. Und da noch mal Differenzierung...in diesem Sinne ist für eine normal ausgestattete Schule irgendwo an Grenzen angelangt. Wenn Sie als Klassenlehrer in einer 25er-Klasse sitzen, können Sie schlicht weg gar nicht alle 25 Kinder sehr individuell fördern, auch wenn sie es gerne möchten. Es geht nicht. Jeder Kollege wird Ihnen das sagen. Und deshalb werden sie da immer nur Schritte in die eine oder andere Richtung tun können.

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder?
Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

Meiner Erfahrung nach kann ich es nicht nach Müttern oder Vätern spezifizieren. Ähm, es gibt unterschiedliche Schubladen, ohne dass ich bössartig polemisiere. Es gibt die ängstlichen Eltern, wie vorhin beschrieben, die sagen, darf ich meinem Kind

das überhaupt zeigen, darf ich das Kind sich entfalten lassen. Es gibt die Eltern, die auf diesen etwas billigen einfachen äh, äh, Trip der Mode Hochbegabung aufspringen und sagen, mein Kind muss hoch begabt, wenn es so aggressiv ist. Ääh, und natürlich auch die Eltern, die sich wirklich sehr bemühen, ihr Kind nach ihren Möglichkeiten zu fördern. Diese 3 Kategorien würde ich im Groben aufmachen wollen.

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt?
Welche?

Phhhhhhh. Es finde das ein spannendes Thema diese geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich der Grundschule. Äh, auch da muss man sich hüten vor voreiligen Schubladen, also vor Vereinfachungen. Ich denke auch bei den hoch begabten Kindern, geht eine ganz vorsichtige Tendenz dahin, dass die Jungen ihre Problematik, ihre seelische, wenn man auf die Hochbegabung nicht so eingeht, eher, in aller Vorsicht, eher in aggressiver Weise äußern. Das sind also die Kinder, die toben, die laut sind, die ablehnen, irgendwelche Inhalte. Die Mädchen eher, auch das bitte wirklich sehr vorsichtig, sich in depressiver Weise, in ein sich zurückziehen und ein noch stärker angepasst sein.

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

Äußerst spannend. Ääh. Das hat natürlich eine Parallele bei der Frage integrative separative Förderung behinderter Kinder, also sozusagen das eine oder das andere Spektrum dabei. Noch mal wieder vom Anfang her: wir kommen um eine professionelle fachliche Diagnose, Anamnese oder wie sie auch immer wollen der Ausgangssituation des hoch begabten Kindes nicht drum herum. Wenn aus dieser fachlichen Diagnose und der Einschätzung der Schule, soweit es denn irgendwie möglich ist, äähhh herauszulesen ist, dass diesem Kind an einer ganz normalen Grundschule, dass dieses Kind, dort gut gefördert werden kann. Wir sind immer für integrative Förderung, weil ich denke, die hoch begabten Kinder haben, äh, auch etwas einem normal begabten Kind mitzuteilen und sie können auch profitieren von einem normal begabten Kind. Ääh, ich denke schon, dass auch die Spezialeinrichtungen für hoch begabte Kinder, Braunschweig und die Schulen, die es halt gibt, ihren großen Wert haben äh, um diese Kinder halt noch stärker zu fördern, als eine normale Grundschule schlicht weg kann. Also, äh die Förderung an den normalen Grundschulen ist in Bezug auf Ausstattung, besonders mit Lehrerstunden, aber auch eben in materieller Hinsicht einfach so, dass die integrative Förderung sowohl hoch begabter als auch behinderter Kinder irgendwo seine Grenze hat. Man schafft es einfach nicht mehr. Wenn die besser wäre, könnte man natürlich viel mehr an Förderung machen oder sich vorstellen. Da ist denke ich, noch eine große Lücke, zwischen dem, was die Kultusbürokratie, die staatliche Schulaufsicht in den Medien veröffentlicht, und in dem, was in der Praxis passiert.

11) Aus welcher Motivation heraus setzen **Sie** sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

Wir haben hier an der Schule, ähm äh, eine Ausrichtung als staatliche Grundschule für katholische Kinder nach § 129, die von einem christlichen Menschenbild ausgeht. Wir versuchen ausgehend von diesem Menschenbild grundlegende den Kindern seriöse Erziehung beikommen zu lassen und von der Seite der Lehrer eben jedes Kind nach seinen individuellen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern. Sie können es vergleichen mit der Aussage, mit einem äh Satz von Jesus „er nimmt jeden so an, wie er ist“. Wir versuchen jedes Kind so anzunehmen wie es ist und es abzuholen, wo es steht und nach seinen Möglichkeiten zu fördern. Das hoch begabte, das von Behinderung bedrohte, das von Verhaltensauffälligkeit bedrohte Kind und das normale Kind, wenn es denn überhaupt ein normales Kind gibt.

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

Wenn ich es ernst nehme, mit der Möglichkeit der integrativen Förderung der Hochbegabten, dieser besonders begabten Kinder, eindeutig nein. Ich könnte mir viel mehr vorstellen an speziellen Fördermöglichkeiten, Stichwort: doppelt besetzte Stunden noch in stärkerem Maße, als es bisher bei uns ist. Wir sind eine ganz normale Schule in staatlicher Trägerschaft. Ich kann mir auch mehr vorstellen in Hinblick auf materielle Ausstattung, äh nur ein Bereich, was wir an Schülerbücherrei oder Videothek vorrätig haben in der Klasse, ist letztlich lächerlich. Es bedarf des guten Willens der Kollegen und einer sehr gut florierenden Zusammenarbeit mit der örtlichen Stadtteilbibliothek drei Straßen weiter, die gut funktioniert. Da könnte ich mir viel mehr an Möglichkeiten vorstellen, auch jetzt im EDV-Bereich, im Grundschulbereich, um die Kinder noch einmal anders anzusprechen.

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

Interessant die Frage, ich hätte zunächst mit den Nachteilen angefangen. Äh, ich denke mal, die Kinder können sich die Welt in einer viel intensiveren Weise erschließen. Ich selber bin ein neugieriger Mensch. Ich verbinde mit Neugierde Negatives als auch positive Gaben die Menschen die Sachen in viel schnellerer, intensiverer Weise einzugehen, Tempo ist sicherlich ein Vorteil dieser hoch begabten Kinder. Äh, ich kenne viele Menschen, die eine Freude haben, fachliche und sachliche Dinge mit Tempo zu klären um dann zum Nächsten überzugehen. Das ist eine enorme Bereicherung, wenn ich die Welt mit diesen Augen sehen kann.

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

So früh wie möglich. Wenn irgendwelche Anzeichen da sind und die Kinder nach mehr verlangen, muss man es ihnen geben.

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

Ich verweise auf drei Fragen vorher. Wenn ich es ernst meine, jedes Kind so anzunehmen wie es ist und den Versuch zu machen, jedes Kind nach seinen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern, dann bleibt mir unter christlichen Aspekten

gar nichts anderes übrig. Das ist ein logischer Automatismus, diese Kinder zu fördern, wie ich es irgendwie kann.

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt? Ja.
Welche? Bei wem?

Aus Unwissenheit heraus: Vorurteile der Eltern, die zuviel Sorgen haben, die noch Erziehung und Biographie im Sinne von starren Schemata sehen, erst mit 6 Jahren darf mein Kind lesen lernen. Vorurteile, ich sage es nicht gerne, von dummen Leuten, die sich in Bedrängnis fühlen, wenn sie besonders begabte Kinder sehen, die schnell als „kleine Einsteins“ diffamiert werden, da entstehen sicherlich Ängste auch. Was hat dieses Kind schon, was ich vielleicht als Erwachsener noch nicht habe? Von daher ganz eindeutig ja.

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

Noch mehr als wir es schon versuchen hier zu tun an der Schule mit mehr Ausstattung, mehr Lehrerstunden, mehr Zeit, über diese Fragen ins Gespräch zu kommen auch, mit beteiligten Experten, mit Eltern.

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Ähh, in besonderer Weise die fachliche Begleitung, die professionelle Anamnese, Diagnose, den professionellen Kommentar zu unserer Arbeit, äh, Einladungen zu fachlichen Gesprächen, zu Disputationen, wie gehe ich mit diesen Eltern um, die ängstlich sind. Was für Möglichkeiten habe ich, den Eltern zu helfen, die zu schnell auf den Hochbegabtenzug aufspringen, dummerweise als eine Mode, Informationen, aber ganz besonders eben, Diagnose, Anamnese und fachliche Kommentare zu einzelnen Kindern.

INTERVIEW NR. 4

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

Also meine berufliche Laufbahn hat vor 25 Jahren begonnen, damals war ich noch mehr neurologisch als kinderpsychiatrisch konzipiert. Es waren sicherlich die Jahre, wo das noch kein Thema war. Wirklich konkret in Berührung gekommen bin ich aufgrund der Praxis hier, vor knapp 10 Jahren. Also seit 10 Jahren beschäftige ich mich mit dem Thema Hochbegabung.

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

Schon in der Zeit als ich in Göttingen bei Professor Specht in der für Kinder- und Jugendpsychiatrie tätig war. Damals hatten wir schon Kontakte zu dem Jugenddorf in Elze und nähere Kontakte habe ich eben seit Beginn der Praxis, also vor 10 Jahren habe ich zum ersten Mal was vom Jugenddorf Hannover gehört.

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

Ja.

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

Mir sind Kinder und Jugendliche persönlich bekannt, die hoch begabt sind und ich schätze mal, dass ich so zwischen 20 und 30 hoch begabter Kinder kenne.

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet?

Das ist eine sehr allgemeine Frage. Ich denke, wenn man professionell mit diesem Thema zu tun hat, dann sieht man das differenzierter als die Gesamtbevölkerung.

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

Mmh. Die seelische Gesundheit hoch begabter Kinder ist dann gefährdet, wenn ähm in der Schule auf Unverständnis treffen oder auf Missverständnisse oder auch wenn sie keine angemessene Förderung erhalten. Aber ich denke, nicht jedes hoch begabte Kind ist seelisch gefährdet. Da muss man unterscheiden.

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit?

Zum Teil, zum Teil auch nicht. Das kommt ganz auf die Gesamtsituation an.

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder?
Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

Es gibt sicherlich Eltern, äh, die sich mit dem Thema sehr befassen und auch eine Reihe von Problemen sehen und versuchen zu lösen. Es gibt aber sicherlich eine Reihe von Eltern, die damit unaufgeregt umgehen, aber die sehe ich hier wohl selten. Ähm, können sie nach Müttern und Vätern spezifizieren? Also, in der Regel kommen die Mütter mit hierher, die Väter sehe ich nicht so viele. Das ist eher die Ausnahme und ich denke, es ist immer gut, die Mütter zu führen und aufzuklären, mit ihnen im Gespräch zu bleiben und vieles ist über die Mütter zu transportieren.

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt? Welche?

Gibt es bestimmt, fällt mir aber schwer die Frage schnell zu beantworten.

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

Wenn es irgendwie geht, würde ich die integrative Förderung bevorzugen, aber es gibt sicherlich einige wenige hoch begabte Kinder, denen man eine separative Förderung zukommen lassen muss. Aber ich würde die integrative Förderung auf jeden Fall bevorzugen.

11) Aus welcher Motivation heraus setzen Sie sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

Ähm, wenn man so aus dem Begabungsprofil die hoch begabten Kinder einordnet, dann sind ja soweit von der Mitte entfernt die geistig Behinderten auf der anderen Seite der Skala und das damit, wenn mit dieser Positionierung auch eine Menge Probleme verbunden sind, das leuchtet ja ein und ich denke, ich fühle mit diesen Kindern genauso verpflichtet wie anderen Kindern auch, die irgendwelche Probleme haben. Das ist der eine Punkt und der andere Punkt ist, dass eines meiner vier Kinder auch hoch begabt ist und von daher auch persönliches Interesse an diesem Thema besteht.

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

Man kann sicherlich sehr differenziert und hohe Ansprüche haben, aber im Grunde genommen denke ich, dass das Netzwerk, in dem ich mich bewege, ausreichend ist.

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

Ja, ich bin immer wieder fasziniert, was für Kluge immer wieder heranwachsen und äh...wir brauchen hoch begabte Menschen, um neue Ideen und wieder eine besondere Kreativität in unserer Gesellschaft zu haben. Mir macht das Spaß, Hochbegabung zu begleiten. Tja, ob ich damit die Frage präzise beantwortet habe, weiß ich nicht, lasse ich jetzt so stehen.

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

Na ja wenn man das vom biologischen betrachtet ist das sicherlich gut früh aufmerksam zu sein für dieses Thema und entsprechend jedem Alters- und

Entwicklungsschrittes das passende Angebot zu machen, also fängt im Prinzip auch schon vor dem Kindergartenalter an.

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

Also ich achte die christlichen Werte sehr, aber ich denke sie haben keinen besonderen Stellenwert in dem Förderprogramm. Ich bevorzuge das persönlich, aber ich würde jeden anderen, der anderen Hintergrund hat, genauso integrieren.

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt? Welche? Bei wem?

Ja sicherlich gibt es Vorurteile bei Hochbegabtenförderung, habe ich mich aber nicht mit befasst, kann ich gar nicht so viel zu sagen.

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

Ich würde gerne die Angebote im Kindergartenalltag differenzierter anbieten, so dass auch für solche Kinder ein bisschen mehr Achtung und intellektuelle Herausforderung möglich ist, neben allen sozialen Aspekten, die nicht vernachlässigt werden dürfen und ich würde mir in der Schule eine innere Differenzierung nach oben wünschen, so wie es ja auch schon Gang und Gebe ist eine innere Differenzierung für lernschwache Kinder zu ermöglichen, so sollte es selbstverständlicher sein, auch eine Lerndifferenzierung nach oben anzubieten.

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Ja, was ich mir wünsche und erwarte ist, ähm...mehr...ähm, ja, Öffentlichkeitsarbeit oder Zugänglichkeit für mich. Es ist alles doch eigentlich ein bisschen geheimnisvoll, was dort stattfindet. Ich bin noch nie eingeladen worden, äh, ich weiß auch von Erzieherinnen aus einem bestimmten Kindergarten, die sich gerne mehr mit diesem Thema beschäftigt hätten und gerne da ein bisschen reingeschnuppert hätten und die auch eine Absage gekriegt haben- und ähm...ich habe eigentlich überwiegend indirekte Informationen vom Jugenddorf, aber nicht den ganz unmittelbaren direkten Kontakt. Das fände ich schön, wenn der zustande käme.

INTERVIEW NR. 5

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

Ich bin mit dem Thema Hochbegabung in Berührung gekommen als meine Tochter eine Klasse übersprungen hat, vor circa 10 Jahren.

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

In dem Zusammenhang habe ich vom Jugenddorf Hannover auch was gehört.

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

Ich hätte es geahnt, aber nicht sicher gewusst.

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

Mir sind Hochbegabte wenige richtig bekannt, aber dienstlich ganz viele, beruflich ganz viele, abgeschätzt dreißig, vierzig.

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet?

Meine Einstellung zu den Hochbegabten ist sicherlich unterschiedlich zu der Meinung in der Bevölkerung. Einfach, weil ich denke, die Schwierigkeiten der Hochbegabten einigermaßen sehen und verstehen zu können, einordnen zu können, was in der Gesamtbevölkerung nicht der Fall ist. Die Bevölkerung erkennt die Hochbegabten nicht oder verurteilt sie. Die Hochbegabten werden nicht verstanden und müssen immer kämpfen.

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

Ich halte sie für gefährdet, wenn die Hochbegabung nicht erkannt wird oder nicht darauf geachtet wird; wenn das Kind ständig kämpfen muss

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit ?

Ich denke schon, dass sie Unterstützung brauchen. Mindestens in dem Bereich, dass sie, mit dem, was versteckt ist, gesehen werden, verstanden werden und sie das auch nutzen können und, ja, man muss dann, glaube ich, auch gucken, wie es mit ihren Bedürfnissen ist vorwärts zu kommen, eine spezielle Betreuung zu haben oder ihr Wissen auszubauen und da eine spezielle Hilfestellung bekommen.

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder?
Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

Schwierig. Die Eltern hoch begabter Kinder sind zunächst überrascht, dann erfreut, dann stolz, dann aber auch wieder völlig verunsichert, weil sie jetzt nicht wissen, was richtig und falsch ist. Ob man das spezifizieren kann nach Vätern und Müttern? Ich denke, die Väter sind ganz besonders stolz und die Mütter sind eher verunsichert und wissen jetzt nicht, wie sie sich richtig verhalten und welche Maßnahmen richtig sind.

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt? Welche?

Die Mädchen, da kenne ich weniger als Jungs, die sind eher ruhig und zurückhaltend, während Jungen doch eher deutlich aggressiver sind und deutlich nach außen tragen, dass etwas nicht in Ordnung ist. Bei den Mädchen eher weniger.

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

Am liebsten wäre es mir, wenn es integrativ sein könnte und man gemeinsam arbeiten kann. Ich denke, davon wird dann jeder profitieren.

11) Aus welcher Motivation heraus setzen Sie sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

Ich setze mich ein, wenn ich eben um Hilfe gebeten werde und versuche ihnen dann so gerecht zu werden, dass sie dann vernünftig integriert werden und eine positive Schullaufbahn durchleben können.

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

Das denke ich schon.

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

Sie haben einfach viele Möglichkeiten. Sie haben viele Hobbys. Es fällt ihnen eigentlich alles relativ leicht. Sie können anfangen, was sie wollen. Es klappt und funktioniert. Es ist einfach toll. Sie haben ein Riesenspektrum an Ressourcen.

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

Sobald man es entdeckt hat.

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

Das kann ich nichts zu sagen.

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt? Welche? Bei wem?

Es gibt sicherlich oft Vorurteile, weil der eine kann, der andere kann nicht und Vorurteile? Ich glaube, Vorurteile entstehen dann, wenn jemand nichts darüber weiß

und es auch nicht einschätzen kann, was es bedeutet.....(Nebensatz leider nicht verstanden aber vom Sinn her kein neuer Aspekt)

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

Ich würde gerne erreichen, dass es einfach eine Schule gibt, wo sie hingehen können, wo sie verstanden werden oder wo es auch möglich ist, wie in anderen Schulen zu integrieren, dass sie vielleicht spezielle Förderung bekommen und in bestimmten Bereichen besser unterstützt werden, um sich nicht vor lauter Langeweile irgendwelchen Unfug einfallen lassen.

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Dazu bräuchte ich noch mehr Informationen über das Jugenddorf, was also speziell angeboten wird. Aber das, was ich mitbekommen habe, finde ich eine ganze Menge und ich weiß, dass auch viele die Angebote unheimlich gerne annehmen und auch sehr gut unterstützt sind.

Interview Nr. 6

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

1973.

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

Ich kann mich nicht erinnern, aber ziemlich genau zu dem Zeitpunkt als es auch gegründet wurde, weil ich einen ganz engen Kontakt zu Frau Hartmann hatte.

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

Ja.

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

Persönlich bekannt ja. Ne ganze Menge. Abschätzen, hehh, weit über 100 inzwischen, weil ich das schon so lange mache.

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet?

Ich denke ja, weil die Gesamtbevölkerung immer noch zu wenig informiert ist.

In welcher Weise?

Ähm, ich denke, dass in der Gesamtbevölkerung immer noch häufig diese Klischees verbreitet sind, also einerseits, das Klischee, Hochbegabte sind die Hochleister, was nicht immer stimmt und andererseits, dieses Klischee, dass sie elitär sind oder eine Elite sind oder sein sollten. Diese Sache von Genie und Wahnsinn taucht manchmal immer noch auf und dass sie sowieso ein bisschen verrückt sind und das sind alles Klischees, die manchmal auf Einzelfälle zutreffen, aber auf die Mehrheit der Hochbegabten nicht und ich hoffe, dass sie nicht diese Klischees im Kopf haben, wenn sie sich mit Kindern auseinander setzen.

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

Wenn sie nicht akzeptiert werden, wie jedes andere Kind auch.

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit?

Wenn eine Gefährdung abzusehen ist, weil die Umstände für dieses Kind nicht richtig sind, entweder die schulischen oder die häuslichen oder auch beide zusammen, dann schon, aber unter normalen Umständen nicht unbedingt.

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder?
Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

Ähm, ich mache ja relativ viel Beratung, habe es die ganzen letzten Jahre gemacht und habe auch Statistiken geführt und ich kann einfach sagen, was sich in den Beratungsstellen aufzeigt. Es kommen die Mütter im Grundschulalter wegen der Söhne. Es melden sich relativ selten Väter, es melden sich auch noch relativ selten Lehrerinnen und Lehrer, wobei es vermehrt Lehrerinnen sind in der Grundschule. Ähm, Lehrer nehmen zu, aber Väter sind es wenig.

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt? Welche?

Zum Teil ist es so, dass die Mädchen sich eher anpassen, was nicht nur Hochbegabte machen, sondern Mädchen generell, so dass sie dann weniger auffallen. Zum Teil...ähm...sind sie leistungsbereiter, haben weniger Worres im Kopf als Jungen, so ganz allgemein. Ich weiß von meinen Untersuchungen zum Beispiel, dass an Gymnasien inzwischen dreimal so viel Mädchen springen wie Jungen, obwohl sie sich so zurückhalten. Trotzdem. Es ist eine Sache, an der ich gerade noch rumforsche, woran das liegt. In der Grundschule ist es in den achtziger, neunziger Jahren genau gleich geblieben. Die Jungen springen zweite/dritte – dritte/vierte in der Grundschule und ich vermute, dass sie sich dort wirklich anders verhalten. Die Mädchen passen sich an, die sind sehr angenehm im Klassenzimmer, die lassen zum Helfen missbrauchen zum Teil und die Jungen gehen über Tische und Bänke und stören. Die lässt man dann auch lieber und gerne gehen. Und es wird deutlicher, dass sie ein anderes Bedürfnis haben, während die Mädchen das nicht so deutlich machen in dem Alter.

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

Ich denke, dass soviel Integration wie möglich gemacht werden sollte, sowohl für Hochbegabte als auch für andere Kinder, für behinderte Kinder. Ich glaube aber, dass es immer Grenzfälle gibt, denen eine normale Schule nicht mehr helfen kann. Es gibt ja nicht nur Hochbegabung, sondern auch Höchstbegabung, Null-weiß-nicht-was-Prozent der Kinder. Und dass diese Bedürfnisse haben, die eine normale Schule auch bei großem Gewöhnen dann nicht mehr erfüllen kann, da braucht man dann schon besondere Maßnahmen. Und wenn ich davon ausgehe, dass das vielleicht, was weiß ich, ein halbes Prozent der Kinder sind, dann ist das genug für ein paar Internate. Das Problem ist nur, äh, wenn man eine besondere Schule als Internat einrichtet, ähm, dass sich alle nur auf dieses Thema stürzen dann und die Schulen zum Teil meinen, da gibt es ja Internate, da müssen wir ja nichts tun, dann werden sie abgeschoben und das fände ich nicht gut. Aber für ganz extreme Fälle, denke ich, brauchen wir schon besondere Maßnahmen, aber das ist nur ein ganz kleiner Teil der Hochbegabten.

11) Aus welcher Motivation heraus setzen Sie sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

Ich finde es wahnsinnig. Es fasziniert mich.

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

Äh, wenn man die Schule nimmt, wo ich arbeite, dann denke ich, dass Lehrer sehr viel machen, wenn sie wollen und interessiert sind. Äh, was so die Beratung betrifft, ich denke äh, und Fortbildung, Ausbildung, da müsste es noch mehr Mittel geben, dass man da noch mehr machen kann. Und ich finde Fortbildung von Lehrern unheimlich wichtig, denn wenn die Lehrer fortgebildet sind und mit den Kindern richtig umgehen, dann müssten sie viel weniger in die Beratungsstellen kommen. Dann haben wir viel weniger Probleme mit den Kindern.

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

Die Frage kann ich nicht beantworten, weil ich ja nicht nachfragen darf und nicht weiß nicht, für wen Vorteile, fürs Kind, für die Eltern oder für die Gesellschaft. Das wird mir jetzt etwas kompliziert.

Wenn Sie wollen, ein Satz zu jedem?

Vorteile für das Kind, äh, ich denke, es macht das Leben spannender, interessanter und bunter, weil sie mehr wahrnehmen, lesen können, verstehen können. Es muss das Leben nicht unbedingt schwierig machen.

Vorteile für die Eltern, kann ich nicht sagen, weiß ich nicht.

Vorteile für die Gesellschaft, ich denke, wenn diese Kinder, ähm, das angeboten bekommen, was sie brauchen, dann hat die Gesellschaft letzten Endes auch einen Vorteil davon. Einmal, dass sie nicht gestört sind und kein Geld kosten, weil sie therapiert werden müssen und zum anderen, weil sie Dinge erfinden, machen, tun, die für die Gesellschaft sehr erfreulich und nützlich sind.

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

Wenn, äh, Hochbegabung fängt ja, äh, ja, ist ja zum Teil angeboren, also in dem Moment, wo ich feststelle, dass ein Kind besondere Interessen oder Begabungen hat, egal, ob ich das jetzt Hochbegabung nenne oder was anderes, dann sollte darauf eingegangen werden und zwar für jedes Kind, ob ich das nun unbedingt als fördern bezeichne, weiß ich nicht. Wenn ich ein zweijähriges oder dreijähriges Kind habe, was musikalisch ist, dann würde ich musikalische Früherziehung oder Trommeln oder Musik anbieten. Ob es dabei bleibt, wird sich rausstellen. Also so früh wie möglich, wenn man feststellt, dass es besondere Veranlagungen gibt.

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

Ich weiß nicht, ob das eine besondere Rolle spielt. Ich wäre da mehr an Humanismus interessiert als an Christentum.

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt? Welche? Bei wem?

Vorurteile gibt es, äh, in der Gesellschaft noch, dass es elitär empfunden wird. Dass Kinder, die von Natur aus viel mitbekommen haben oder die auch das Glück hatten in einem intakten oder fördernden Elternhaus noch mehr bekommen von der

Gesellschaft, wenn sie gefördert werden und dass eine ganz Menge Neid vorhanden ist in der Gesellschaft. Nicht nur auf Hochbegabte, aber da fokussiert sich das Ganze manchmal .

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

Fortbildung, Fortbildung, Fortbildung von Erwachsenen, von Lehrern. Wenn die vernünftig mit den Kindern umgehen, haben wir weniger Probleme, d. h., die Kinder haben dann weniger Probleme. Viele Probleme entstehen dann gar nicht erst, die wir momentan haben. Zum Beispiel Lehrer so fortzubilden, dass sie kein Problem damit haben, dass ein Kind springt, dann haben wir in der Schule weniger Probleme

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Informationen, Austausch, dass man nachfragen kann, dass sie Fortbildungen mal anbieten.

Interview Nr. 7

1) Wann sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ in Berührung gekommen?

Nachdem ich in der Klinik aufgehört habe zu arbeiten

2) Wann haben Sie zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört?

Relativ gleich, so genau kann ich das nicht sagen, aber etwas in der Ecke rum...1996.

3) Wissen Sie, dass das Jugenddorf in christlicher Trägerschaft ist?

Ja.

4) Sind Ihnen hoch begabte Kinder und Jugendliche persönlich bekannt und können Sie die ungefähre Anzahl abschätzen?

Ach ja, stimmt. Ad hoc oder überhaupt, insgesamt ? Also, ahh...sagen wir mal, pro Jahr gegen 10 bis 15 Kinder, die in den Bereich gehören und...die man so vorstellt, dass eine Hochbegabung vorliegt.

5) Denken Sie, dass sich Ihre Einstellung zu den Fragen der Hochbegabung von der Haltung in der Gesamtbevölkerung unterscheidet?

Ich denke ja. Hahaha...Ich denke, in der Bevölkerung, wahrscheinlich also überhaupt in weiten Teilen, besteht das Problem darin....

Das Problem ergibt sich daraus, dass Hochbegabung als Problem gar nicht wahrgenommen wird; dass man als Hochbegabter die spezielle Möglichkeit, die spezielle Förderung braucht, die der Begabung gerecht werden kann....okay.

6) Unter welchen Umständen halten Sie die seelische Gesundheit speziell hoch begabter Kindern für gefährdet?

Oha. Unter welchen Umständen...Also ich denke am ehesten dann, wenn in Folge ihrer speziellen Persönlichkeit, in Folge ihrer speziellen Möglichkeiten, die Kinder das Potential nicht nutzen und umsetzen können und sich in Abwehrhaltung verschalen. Daraus resultiert sekundär eine resignative, ja... so dass irgendwie eine anders geartete Fehlhaltung entstehen könnte. Und auch zum Teil mit einem oppositionellen Verhalten, abschalten in einer depressiven Entwicklung...ja.

7) Brauchen hoch begabte Kinder aus Ihrer Sicht spezielle Maßnahmen zur Erhaltung ihrer seelischen Gesundheit ?

Also, die müssen anders behandelt werden als Kinder, die...im normalen Bereich liegen. Es ist einfach so und gilt generell, dass jeder Mensch speziell nach seinen individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend behandelt werden muss oder angesprochen werden muss...

8) Wie erleben Sie die Eltern hoch begabter Kinder?
Können Sie das bitte nach Müttern und Vätern spezifizieren?

Ja, das Problem ist ja erst mal so, dass hier Väter selten in Erscheinung treten. Ich glaube, die Väter neigen eher dazu, die Chancen zu sehen und...äh...sich dann erst Sorgen machen und die Mütter tendenziell eher ein Stück Sorge tragen. Aber ich glaube nicht, so weit ich das jetzt ad hoc sagen kann, dass sich das Verhalten von Müttern und Vätern prinzipiell von dem Verhalten anderer Mütter und Väter unterscheidet.

9) Glauben Sie, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch begabten Mädchen und Jungen gibt?
Welche?

Ich weiß es nicht, glaube es aber, weil...ich glaube es deshalb, weil es generell einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen gibt. Warum soll es da nicht so sein? Ähm...ich finde auch so eher Jungen, hoch begabte Jungen ...kommen. Das Problem liegt in der Familie, in dem Sinne, dass wir hier Kinder erst vorgestellt bekommen, wo es bereits Probleme gibt.

10) Welche Position nehmen Sie in der Frage „Integrative Förderung versus separative Förderung“ hoch begabter Kinder ein?

Ui, schwieriges Thema. Ich finde die integrative Förderung teilweise Etikettenschwindel, wo man versucht, etwas Gutes kompliziert zu machen und damit auch reichlich großen Aufwand treibt. Und ich denke schon, dass sich häufig spezielle Förderung besser auswirkt, besser sein kann. Andererseits glaube ich, dass es bis zu einem bestimmten Bereich durchaus möglich ist, Kinder auch integrativ zu fördern, zu lernen, die Abweichungen, die Möglichkeiten und ihr Verhalten nicht zu ignorieren. Also es geht schon darum, die Geborgenheit ein Stück auszuweiten oder, wenn sie gewisse Grenzen überschreiten, dass das nicht gleich so tragisch ist. Da ist eine spezifische Planung, denke ich, doch weitaus besser.

11) Aus welcher Motivation heraus setzen Sie sich für die Belange hoch begabter junger Menschen ein?

Also ich würde nicht behaupten, dass ich es aus einer speziellen Motivation heraus tue...

12) Sind die vorhandenen Angebote für Ihren Bereich ausreichend?

Nein. Hmm...warum nicht? Äh...ich habe den Eindruck, dass es nicht genügend Fördermöglichkeiten gibt, nur so in Zwischenbereichen ..., dass die schulische Förderung wenig glücklich stimmt, dass man den Eindruck gewinnt, dass etwas angeschoben wird und ehe es greift, ist es auch schon wieder vorbei...also wenig Kontinuität und...ich glaube auch, dass das Interesse der Lehrer auch nicht wirklich wach gehalten wird...und dann kommt manchmal so der Eindruck auf, dass die Schule das den Familien in die Schuhe schiebt. ...und dann arbeiten die Eltern mit den Kindern und streiten sich mit den Schulen herum. Es wäre weitaus wünschenswerter, wenn man hier in Hannover drei, vier Schwerpunktschulen aufbauen würde...

13) Welche Vorteile sind mit Hochbegabung verbunden?

Vorteile? Schnelle Auffassungsgabe, die aber auch dazu führt, dass sie gewissermaßen den Bedürfnissen der Erwachsenen leichter entsprechen, aber natürlich...

14) Wann sollte man mit der Förderung beginnen?

Aus technischen Gründen keine Daten gewonnen!

Gedächtnisprotokoll: Ab einer möglichst frühen Identifizierung.

15) Welche Einstellung haben Sie zu einer an christlichen Werten orientierten Erziehung unter dem Aspekt der Hochbegabung?

Aus technischen Gründen keine Daten gewonnen!

Gedächtnisprotokoll: Neigung eher zu allgemeinem Humanismus.

16) Glauben Sie, dass es Vorurteile gegen Hochbegabtenförderung gibt? Welche? Bei wem?

Ich glaube, dass es Vorurteile gibt...

17) Was würden Sie gerne für hoch begabte Kinder tun?

Also ich persönlich würde eigentlich ganz gerne die Möglichkeit haben, mich doch diesen Kindern stärker zu widmen. Und ich wünsche mir auch, dass es doch mehr stabile, bestimmte Schulen gibt, in denen Kinder weniger Schaden nehmen. Das hängt wahrscheinlich mit meiner Tätigkeit zusammen, damit, dass ich mit mehr... gravierenden Problemen zu tun bekomme.

18) Was erwarten Sie vom Jugenddorf Hannover?

Das ist schwer zu sagen. Erwarten heißt ja, dass ich da eine Verpflichtung sehe. Wünschen würde ich mir eher, dass es einen Knotenpunkt gibt, der zwischen verschiedenen Bereichen die Kommunikation vornimmt.

Codierleitfaden Nr. 1 Experteninterviews

- 1. Vergleich mit Behinderungen:** Alle Äußerungen, die diesen Aspekt direkt ansprechen
- 2. Pro Integration:** Alle Äußerungen, die sich zu Gunsten integrierender Maßnahmen bezüglich hoch begabter Menschen interpretieren lassen
- 3. Methoden der Integration:** Alle Äußerungen zur Art und Weise wie Integration angestrebt wird.
- 4. Pro Separation:** Alle Äußerungen, die positiv zu separativen Maßnahmen Stellung nehmen
- 5. Methoden der Separation:** Alle Äußerungen, zur Art und Weise wie Separation durchgeführt werden kann, Stellung nehmen
- 6. Geschlechtsspezifische Aspekte und Hochbegabung:** Alle Bezüge, die Rückschlüsse auf die Unterschiedlichkeit der Geschlechter hinweisen
- 7. Einstellungen zum Thema Hochbegabung:** Alle Äußerungen, gleichermaßen, um wen es sich auch handelt: Eltern, Pädagogen, Therapeuten etc.
- 8. Spezielle Fördermaßnahmen:** Alle Textstellen, die sich auf gesonderte Angebote für hoch begabte Menschen beziehen: in Elternhaus, Gemeinde, Kindergarten, Schule etc.
- 9. Christliche Weltsicht und Hochbegabung:** Alle Äußerungen, die sich auf die Einstellung zu einer christlichen Weltsicht beziehen
- 10. Hochbegabung und seelische Störung:** Alle Textstellen, die Hochbegabung und das Thema „psychische Auffälligkeit“ mit einander in Verbindung bringen
- 11. Hochbegabung und Normalität:** Alle Textstellen, die Normalität des Phänomens Hochbegabung verweisen
- 12. Vorurteile:** Alle Äußerungen, die Hinweise auf vorgefasste Meinungen gegenüber hoch begabten Menschen enthalten
- 13. Faszination „Hochbegabung“:** Alle Äußerungen, die Aufschluss darüber geben könnten, was an Hochbegabung faszinieren kann
- 14. Persönliche Betroffenheit:** Alle Textstellen, die auf die persönliche Betroffenheit der Interviewten hinweisen
- 15. Informationsdefizit:** Alle Textstellen, die zum Ausdruck bringen, dass in Bezug auf Hochbegabung ein Informationsdefizit besteht
- 16. Erfahrung im Umgang mit der Thematik „Hochbegabung“:** Alle Stellen im Text, die sich auf die Erfahrung im Umgang mit Hochbegabung beziehen

17. Motivation zur intensiven Hinwendung zum Thema „Hochbegabung“: Alle Textstellen, die Rückschluss darauf erlauben, warum sich jemand mit dem Thema langjährig beschäftigt

18. Eltern hoch begabter Kinder: Alle Stellen im Text, die sich zu den Eltern hoch begabter Kinder äußern

19. „Eigenproduziertes Problem“: Alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass hoch begabte Kinder kein Problem aus sich selbst heraus darstellen

20. Erwartungen an das Jugenddorf: Alle Textstellen, die Erwartungen an Kompetenzzentren im Allgemeinen und das Jugenddorf im Speziellen formulieren

21. Handlungsperspektiven zur Verbesserung der Situation hoch begabter Kinder: Alle Stellen im Text, die Möglichkeiten aufzeigen, die gesellschaftliche Situation zu Gunsten hoch begabter Menschen zu bewegen

22. „Widerstand“: Alle Textstellen, die Rückschlüsse in Bezug darauf erlauben, warum und durch wen die Besonderheit als hoch begabt identifizierter Kinder nicht beachtet wird

23. Vorteile der Hochbegabung: Alle Textstellen, die Vorteile der Tatsache hoch begabt zu sein, aufzeigen (Für Kinder, Eltern, Pädagogen, Therapeuten, die Gesellschaft als Ganze etc.)

24. Nachteile der Hochbegabung: Alle Textstellen, die sich auf die Nachteile der Tatsache hoch begabt zu sein, beziehen (Für Kinder, Eltern, Pädagogen, Therapeuten, die Gesellschaft als Ganze

25. Biologische Aspekte der Hochbegabung: Alle Textstellen, die sich auf Hochbegabung als angeborenes Potential beziehen

26. „Sozialer Kontext“: Alle Textstellen, die sich auf die Auswirkung des sozialen Kontextes auf hoch begabte Kinder beziehen

Codierleitfaden Nr. 2 Experteninterviews

Kategorie 1 „Vergleich mit Behinderungen“: Alle Äußerungen, die sich auf Menschen beziehen, die aus dem Begabungsdurchschnitt in Richtung Minderbegabung liegen.

Kategorie 2 „Methoden der Integration“: Alle Äußerungen zur Art und Weise wie die Integration Hochbegabter in das Bildungssystem im speziellen und in die Gesellschaft im allgemeinen bewirkt werden kann. Dabei werden auch Textstellen aufgeführt, die im Umkehrschluss zu deuten sind.

Kategorie 3 „Pro Separation“: Alle Äußerungen, die separative anstelle integrativer Maßnahmen bejahen, bzw. auf deren Notwendigkeit hinweisen.

Kategorie 4 „Geschlechtsspezifische Aspekte und Hochbegabung“: Alle Bezüge, die Rückschlüsse auf die Unterschiedlichkeit der Geschlechter zulassen.

Kategorie 5 „Christliche Weltsicht und Hochbegabung“: Alle Äußerungen, die sich explizit auf die Zusammenhänge von Hochbegabung und Christentum beziehen.

Kategorie 6 „Hochbegabung und seelische Beeinträchtigung“: „Alle Aussagen, die die Themen „Hochbegabung und „seelische Gesundheit“ betreffen.

Kategorie 7 „Vorurteile“: Alle Textstellen, die auf Vorurteile und Stereotypen bezüglich der Thematik „Hochbegabung“ schließen lassen.

Kategorie 8 „Einstellung gegenüber dem Thema „Hochbegabung“: Jedwede Textstelle, die über die innere Haltung von Menschen gegenüber der Thematik Auskunft gibt

Kategorie 9 „Hochbegabung als ganz „normales“ Phänomen“: Alle Äußerungen, die darauf hinweisen, dass Hochbegabung und alles, was sich um dieses Thema rankt, nichts Außergewöhnliches darstellt.

Kategorie 10 „Vorteile der Hochbegabung“: Alle Textstellen, die sich zum Aspekt „Vorteile“ äußern.

Kategorie 11 „Nachteile von Hochbegabung“: Alle Textanteile, die auf konkrete nachteilige Aspekte in Zusammenhang mit Hochbegabung verweisen.

Kategorie 12 „Gegenbewegung“: Alle Textstellen, die Rückschlüsse in Bezug darauf zulassen, warum und durch wen der Besonderheit intellektueller Hochbegabung entgegengearbeitet wird.

Kategorie 13 „Eigene Erfahrungen und persönliche Betroffenheit der befragten ExpertInnen“: Alle Äußerungen, die über die Betroffenheit der eigenen Familie und die eigene berufliche Erfahrung mit hoch begabten Menschen Auskunft geben.

Kategorie 14 „Eltern hoch begabter Kinder“: Alle Äußerungen, die sich auf Eltern von hoch begabten Kindern beziehen.

Kategorie 15 „Informationsfluss“: Alle Äußerungen, die Auskunft geben über bestehende Informationsdefizite in punkto Hochbegabung über vorhandene Informationsmöglichkeiten, alle Verbesserungsvorschläge diesbezüglich, die Vorteile, die es hat, gut informiert zu sein.

Bearbeitung der ersten Kategoriensammlung

Die erste Kategoriensammlung umfasste insgesamt sechsundzwanzig Ideen zu eigenständigen Kategorien. Es stellte sich als sinnvoll heraus in konsensueller Bearbeitung verschiedene Punkte unter einer bestimmten Nennung zusammenzuziehen.

Der „Vergleich mit Behinderung“ (Kat. 1) wurde als eigenständiger Punkt beibehalten. „Pro Integration“ (Kat. 2) und „Methoden der Integration“ (Kat. 3) wurden zusammengelegt und die „Speziellen Fördermaßnahmen“ (Kat. 8) darin mit aufgenommen.

Als unerlässlich wurde die Kategorie „Pro Separation“ aus der Zusammenlegung von „Pro Separation“ (Kat. 4) und „Methoden der Separation“ (Kat. 5) erstellt.

„Geschlechtsspezifische Aspekte und Hochbegabung“ (Kat. 6.) wurden belassen.

Die Kategorie 7 „Einstellung zum Thema Hochbegabung“ und die Kategorie 8 „Faszination Hochbegabung“ wurden in der Kategorie „Einstellung gegenüber dem Thema „Hochbegabung“ vereint.

Die Kategorie 9 „Christliche Weltsicht und Hochbegabung“ blieb unverändert bestehen.

Die angedachte Kategorie „Hochbegabung und seelische Störung“ (Kat. 10) wurde umbenannt in „Hochbegabung und seelische Beeinträchtigung“.

„Hochbegabung und Normalität“ (Kat. 11) und „Biologische Aspekte der Hochbegabung“ (Kat. 25) wurden zur Kategorie „Hochbegabung als ganz „normales“ Phänomen“ zusammengefügt.

Die Kategorie „Vorurteile“ (Kat. 12.) erwies sich in unserer Diskussion als ebenso beständig wie „Nachteile der Hochbegabung“ (Kat. 24).

Die Punkte „Faszination „Hochbegabung“ (Kat. 13) und „Erfahrung im Umgang mit der Thematik „Hochbegabung“ (Kat. 16) sowie „Motivation zur intensiven Hinwendung zum Thema „Hochbegabung“ (Kat. 17) wurden zusammengelegt zur „Einstellung gegenüber dem Thema „Hochbegabung““.

Die Bezeichnung der Kategorie „Informationsdefizit“ (Kat. 15) wurde umbenannt in „Informationsfluss“, um sich generell mit der auf das Thema bezogenen Informationspolitik zu beschäftigen.

Die Kategorie „Eltern hoch begabter Kinder“ blieb unverändert bestehen.

Der Punkt „Eigenproduziertes Problem“ (Kat. 19) entfiel, weil uns diese Anteile unter „Hochbegabung als ganz „normales“ Phänomen ausreichend berücksichtigt scheinen.

Der Punkt „Erwartungen an das Jugenddorf“ (Kat. 20) wurde gestrichen ebenso wie „Handlungsperspektiven zur Verbesserung der Situation hoch begabter Kinder“ (Kat. 21), den wir unter „Methoden der Integration“ bzw. „Informationsfluss“ untergebracht sehen.

Die angedachte Kategorie „Widerstand“ erschien uns weiterhin sehr wichtig, aber unter einer Umbenennung in „Gegenbewegung“, da uns der Begriff „Widerstand“ zu offensiv-aggressiv wirkt.

Diese Umbenennung führte zu sehr ausdauernden und intensiven Gesprächen innerhalb des Forschungsteams. An diesem Punkt des Forschungskreislaufes angekommen war eine Sensibilisierung diesbezüglich entstanden. Es dauerte eine ganze Zeit bis wir unsere Vorstellungen in der Bezeichnung „Gegenbewegung“ ausreichend erfasst sahen.

„Vorteile der Hochbegabung“ (Kat. 23) und „Nachteile der Hochbegabung“ (Kat. 24) wurden ohne weitere Überlegungen belassen.

Eine Kategorie „Sozialer Kontext“ (Kat. 26) wurde als in diesem Falle unbrauchbar gestrichen.

Es entstanden die oben aufgeführten *15 Kategorien* in der zweiten Fassung des Codierleitfadens, die auf die Interviews der Experten und Expertinnen angelegt wurden.

Überarbeitung „Codierleitfaden Nr. 2 Experteninterviews“

Der Codierleitfaden Nr. 2 wurde in konsensuellem Vorgehen einer intensiven Überarbeitung unterzogen. Im Anschluss daran findet sich der neue Codierleitfaden Nr. 3.

Kategorie 1 „Vergleich mit Behinderungen“: Alle Äußerungen, die sich auf Menschen beziehen, die aus dem Begabungsdurchschnitt in Richtung Minderbegabung liegen.

(Kategorie 1 „Vergleich mit Behinderungen“ wird in Kategorie 2 eingefügt, weil in beiden Kategorien „Integration“ eine übergeordnete Rolle spielt.)

Kategorie 2 „Methoden der Integration“: Alle Äußerungen zur Art und Weise wie die Integration Hochbegabter in das Bildungssystem im speziellen und in die Gesellschaft im allgemeinen bewirkt werden kann. Dabei werden auch Textstellen aufgeführt, die im Umkehrschluss zu deuten sind, d.h. die sich auf Menschen beziehen, die aus dem Begabungsdurchschnitt in Richtung Minderbegabung liegen.

Kategorie 3 „Pro Separation“: Alle Äußerungen, die separative anstelle integrativer Maßnahmen bejahen, bzw. auf deren Notwendigkeit hinweisen.

(Kategorie 3 geht in Kategorie 15 „Informationsfluss“ ein, die in „Handlungsbedarf“ umbenannt wird. Im Diskurs kamen die Autorinnen überein, dass beide Kategorien auf einen dringenden Handlungsbedarf verweisen.))

Kategorie 4 „Geschlechtsspezifische Aspekte und Hochbegabung“: Alle Bezüge, die Rückschlüsse auf die Unterschiedlichkeit bzw. Gemeinsamkeit der Geschlechter zulassen.

Kategorie 5 „Christliche Weltsicht und Hochbegabung“: Alle Äußerungen, die sich explizit auf die Zusammenhänge von Hochbegabung und Christentum beziehen.

Kategorie 6 „Hochbegabung und seelische Beeinträchtigung“: „Alle Aussagen, die die Themen „Hochbegabung und „seelische Gesundheit“ betreffen.

Kategorie 7 „Vorurteile“: Alle Textstellen, die auf Vorurteile und Stereotypen bezüglich der Thematik „Hochbegabung“ schließen lassen.

(Kategorie 7 und Kategorie 12 „Gegenbewegung“ werden zusammengelegt und als „Widerstände und Vorurteile“ benannt. Inhaltlich erscheint den Autorinnen diese Zusammenlegung griffiger.)

Kategorie 8 „Einstellung gegenüber dem Thema „Hochbegabung“: Textstellen, die über die innere Haltung der Experten gegenüber der Thematik Auskunft geben.

Kategorie 9 „Hochbegabung als ganz „normales“ Phänomen“: Alle Äußerungen, die darauf hinweisen, dass Hochbegabung und alles, was sich um dieses Thema rankt, nichts Außergewöhnliches darstellt.

(Kategorie 9 wird in Kategorie 13 „Eigene Erfahrungen und persönliche Betroffenheit der befragten Experten“ eingefügt. Die Aussagen aus Kategorie 9 lassen sich ohne inhaltliche Verluste mit Kategorie 13 zusammenlegen.)

Kategorie 10 „Vorteile der Hochbegabung“: Alle Textstellen, die sich zum Aspekt „Vorteile für die Hochbegabten“ äußern.

Kategorie 11 „Nachteile von Hochbegabung“: Alle Textanteile, die auf konkrete nachteilige Aspekte in Zusammenhang mit Hochbegabung verweisen.

Kategorie 12 „Gegenbewegung“: Alle Textstellen, die Rückschlüsse in Bezug darauf zulassen, warum und durch wen der Besonderheit intellektueller Hochbegabung entgegengearbeitet wird.
(siehe Kategorie 7)

Kategorie 13 „Eigene Erfahrungen und persönliche Betroffenheit der befragten Experten“: Alle Äußerungen, die über die Betroffenheit der eigenen Familie und die eigene berufliche Erfahrung mit hoch begabten Menschen Auskunft geben.

Kategorie 14 „Eltern hoch begabter Kinder“: Alle Äußerungen, die sich auf Eltern von hoch begabten Kindern beziehen.

Kategorie 15 „Informationsfluss“: Alle Äußerungen, die Auskunft geben über bestehende Informationsdefizite in punkto Hochbegabung über vorhandene Informationsmöglichkeiten, alle Verbesserungsvorschläge diesbezüglich, die Vorteile, die es hat, gut informiert zu sein.
(Kategorie 15 wurde in „Handlungsbedarf“ umbenannt.)

Codierleitfaden Nr. 3 „Experteninterviews“

Kategorie 1 „Methoden der Integration“:

Alle Äußerungen zur Art und Weise wie die Integration Hochbegabter in das Bildungssystem im speziellen und in die Gesellschaft im allgemeinen bewirkt werden kann. Dabei werden auch Textstellen aufgeführt, die im Umkehrschluss zu deuten sind, d.h. die sich auf Menschen beziehen, die aus dem Begabungsdurchschnitt in Richtung Minderbegabung liegen.

Kategorie 2 „Geschlechtsspezifische Aspekte und Hochbegabung“:

Alle Bezüge, die Rückschlüsse auf die Unterschiedlichkeit bzw. Gemeinsamkeit der Geschlechter zulassen.

Kategorie 3 „Christliche Weltsicht und Hochbegabung“:

Alle Äußerungen, die sich explizit auf die Zusammenhänge von Hochbegabung und Christentum beziehen.

Kategorie 4 „Hochbegabung und seelische Beeinträchtigung“:

Alle Aussagen, die die Themen „Hochbegabung und „seelische Gesundheit“ betreffen.

Kategorie 5 „Vorurteile und Gegenbewegung“:

Alle Textstellen, die auf Vorurteile und Stereotypen sowie Widerstände bezüglich der Thematik „Hochbegabung“ schließen lassen.

Kategorie 6 „Haltungen gegenüber dem Thema Hochbegabung“:

Textstellen, die über die innere Haltung der Experten gegenüber der Thematik Auskunft geben.

Kategorie 7 „Vorteile der Hochbegabung“:

Alle Textstellen, die sich zum Aspekt „Vorteile für die Hochbegabten“ äußern. Zur Schärfung der Analyse wurde diesem Aspekt eine eigene Kategorie eingerichtet.

Kategorie 8 „Nachteile von Hochbegabung“: Alle Textanteile, die auf konkrete nachteilige Aspekte in Zusammenhang mit Hochbegabung verweisen.

Kategorie 9 „Eigene Erfahrungen und persönliche Betroffenheit der befragten Experten“:

Alle Äußerungen, die über die Betroffenheit der eigenen Familie und die eigene berufliche Erfahrung mit hoch begabten Menschen Auskunft geben.

Kategorie 10 „Eltern hoch begabter Kinder“:

Alle Äußerungen, die sich auf Eltern von hoch begabten Kindern beziehen.

Kategorie 11 „Handlungsbedarf“:

Alle Äußerungen, die Auskunft geben über bestehende Informationsdefizite in punkto Hochbegabung vorhandener Informationsmöglichkeiten sowie alle Verbesserungsvorschläge diesbezüglich, zu den positiven Veränderungen, die es mit sich bringt, gut informiert zu sein. Zu der Kategorie zählen weiterhin spezielle separative Maßnahmen.

Zuordnung der Interviewaussagen zu den einzelnen Kategorien

Kategorie 1 „Methoden der Integration“

- Alle Äußerungen zur Art und Weise wie die Integration Hochbegabter in das Bildungssystem im speziellen und in die Gesellschaft im allgemeinen angestrebt werden kann. Dabei werden auch Textstellen aufgeführt, die im Umkehrschluss zu deuten sind, d. h. die sich auf Menschen beziehen, die im Bereich von Minderbegabung zu finden sind.

Interview Nr. 1

Frage 5: „...weil ich denke, wenn ein Problem einen bestimmten Teil der Gesellschaft nicht betrifft, dann gehen sie mit dem Thema auch anders um.“

Frage 7: „Das, was sie brauchen, ist im Grunde genommen jemand, der ihnen richtig zuhört und den Rücken stärkt. Sobald dies so ist, relativieren sich die anderen Sachen.“

Frage 10: „Wir haben es mit unseren Kindern- und ich versuche das auch in der Beratung immer hinzukriegen – in Richtung integrative Förderung versucht, weil ich denke...ähm..., also, wenn man jetzt mal von dem IQ von 130 und mehr ausgeht...ähm..., dann betrifft das etwa 2 – 4 % der Bevölkerung. Und diese 2 – 4 % der Bevölkerung müssen auch in ihrem späteren Leben mit den anderen Menschen umgehen können. Sie können sich nicht auf irgendwelche Inseln zurückziehen. Insofern haben wir immer versucht...ähm...unseren Kindern, oder, wo es möglich war den anderen Kindern auch, zu vermitteln, dass es verschiedene Arten von Begabung gibt und dass man damit nebeneinander umgehen können sollte.“

Frage 10: „Äußerst spannend. Ääh, das hat natürlich eine Parallele bei der Frage integrative/separative Förderung behinderter Kinder, also sozusagen, das eine oder andere Spektrum dabei.“

Frage 11: „...nämlich, dass sie ihre Fähigkeiten zu nahezu 100 Prozent ausleben können in der Schule, im Kindergarten, wo auch immer.“

Frage 15: „Das gibt Halt, das gibt Halt und ich glaube, dass alle Menschen Werte und Regeln brauchen, aber speziell Hochbegabte, für die ist es sehr wichtig, sich an bestimmten Regeln festzuhalten.“

Frage 16: „Man akzeptiert, ich weiß, dass es kein direkter Vergleich ist, aber man akzeptiert Menschen mit Behinderungen, man akzeptiert Menschen, die vom intellektuellen auf der Gegenseite sind, aber sobald es Menschen, sind, die einem gefährlich werden könnten....“

Interview Nr. 2

Frage 7: „Äh, im Grunde nicht andere Maßnahmen als andere Kinder auch. Das, wie gesagt, entspricht dem Prinzip, was ich „Passung“ nannte. Wenn das stimmt. brauchen sie keine besonderen Maßnahmen.“

Frage 10: „Also im Prinzip bin ich für eine integrative Förderung hoch begabter Kinder, weil sich das nämlich letztlich auch auf die Qualität äh des Unterrichts und der Fördermaßnahmen für alle Kinder positiv auswirkt. Nur in ganz wenigen Fällen wird es möglicherweise notwendig sein, wenn auch irgendwie schon, ähm pathologische Störungsarten da sind, dass Kinder separat unterrichtet und gefördert werden. Aber im Prinzip halte ich integrative Förderung für sinnvoller.“

Frage 11: „...dass jeder Mensch einzigartig ist und nach seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten gefordert und gefördert werden muss.“

Frage 14: „...Kinder brauchen ab der Geburt entsprechende Förderung und Anregung.“

Frage 17: „Was ich würde? Ich tu es, denke ich mal, he, he, he, he, indem ich versuche, Beratung und Förderung anzubieten...äh...soweit es in meinen Kräften steht, damit eine möglichst positive Schul- und Lernkarriere sich daraus ergibt.“

Interview Nr. 3

Frage 4: „Ich denke auch, es laufen viele Kinder oder einige Kinder an den Schulen mit, die haben von Hochbegabung nichts gehört und dies sind trotzdem also 7 – 8 in der Zahl.“

Frage 5: „Es gibt sicher im Bereich der Schulen und sicher auch im Bereich der Gesamtbevölkerung eine Sorge vor zu viel Eliteförderung, wenn ich's mal so literarisch nennen darf, äh, von denen möchte ich schon, dass wir uns unterscheiden. Ich erfahre in den Diskussionen mit den Kollegen immer wieder auch Leute, die davon ausgehen, ich muss jedes Kind und dass betrifft natürlich auch die hoch begabten Kinder fördern. Von daher denke ich, man trifft sich mit unseren Bemühungen, hier an der Schule jedem Kind so gut wie möglich Startchancen und Förderung zukommen zu lassen.“

Frage 11: „Wir versuchen ausgehend von diesem Menschenbild – grundlegend – den Kindern seriöse Erziehung beikommen zu lassen und von der Seite der Lehrer eben jedes Kind nach seinen individuellen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern.“

„Wir versuchen jedes Kind so anzunehmen wie es ist und es abzuholen, wo es steht und nach seinen Möglichkeiten zu fördern.“

Frage 14: „Wenn irgendwelche Anzeichen da sind und die Kinder nach mehr verlangen, muss man es ihnen geben.“

Interview Nr. 4

Frage 11: „Ähm, wenn man so aus dem Begabungsprofil die hoch begabten Kinder einordnet, dann sind ja soweit von der Mitte entfernt die geistig Behinderten auf der anderen Seite der Skala. Und das damit, mit dieser Positionierung auch eine Menge Probleme verbunden sind, das leuchtet ja ein. Und ich denke, ich fühle mich diesen Kindern genauso verpflichtet wie anderen Kindern auch, die irgendwelche Probleme haben.“

Frage 14: „...ist das sicherlich gut, früh aufmerksam zu sein für dieses Thema und entsprechend jedem Alters- und Entwicklungsschrittes das passende Angebot zu machen, also fängt es im Prinzip auch schon vor dem Kindergartenalter an.“

Interview Nr. 5

Frage 7: „Ich denke schon, dass sie Unterstützung brauchen. Mindestens in dem Bereich, dass sie mit dem, was versteckt ist, gesehen werden, verstanden werden und sie das auch nützen können. Undja, man muss dann, glaube ich, auch gucken, wie es mit ihren Bedürfnissen ist vorwärts zu kommen, eine spezielle Betreuung zu haben oder ihr Wissen auszubauen und da eine spezielle Hilfestellung bekommen.“

Frage 10: „Am liebsten wäre es mir, wenn es integrativ sein könnte und man gemeinsam arbeiten kann. Ich denke, davon wird dann jeder profitieren.“

Interview Nr. 6

Frage 10: „Ich denke, dass soviel Integration wie möglich gemacht werden sollte, sowohl für Hochbegabte als auch für andere Kinder, für behinderte Kinder.“

Frage 14: „...also in dem Moment, wo ich feststelle, dass ein Kind besondere Interessen oder Begabungen hat, egal, ob ich das jetzt Hochbegabung nenne oder was anderes, dann sollte darauf eingegangen werden und zwar für jedes Kind.

Ob ich das nun unbedingt als Fördern bezeichne, weiß ich nicht.

Wenn ich ein zweijähriges oder dreijähriges Kind habe, was musikalisch ist, dann würde ich musikalische Frühförderung oder Trommeln oder Musik anbieten...Also so früh wie möglich, wenn man feststellt, dass es besondere Veranlagungen gibt.“

Interview Nr. 7

Frage 10: „Ui, schwieriges Thema. Ich finde die Integration teilweise Etikettenschwindel, wo man versucht, etwas Gutes kompliziert zu machen und damit auch reichlich großen Aufwand treibt. Und ich denke schon, dass sich häufig spezielle Förderung besser auswirkt, besser sein kann.

Andererseits, glaube ich, dass es bis zu einem bestimmten Bereich durchaus möglich ist, Kinder auch integrativ zu fördern, zu lernen die Abweichungen, die Möglichkeiten und ihr Verhalten nicht zu ignorieren.

Also es geht schon darum, die Geborgenheit ein Stück auszuweiten oder, wenn sie gewissen Grenzen überschreiten, dass das nicht gleich so tragisch ist.

Kategorie 2 “Geschlechtsspezifische Aspekte und Hochbegabung“

- Alle Bezüge, die Rückschlüsse auf die Unterschiedlichkeit der Geschlechter zulassen

Interview Nr. 1

Frage 9: „Ja, ich erlebe es nicht nur selber in meiner Familie oder Beratung. Das ist sicherlich so, wobei ich nicht sagen würde, dass alle Mädchen so reagieren und alle Jungen so. Ich erlebe ungefähr, bei vielleicht 60 % mindestens und maximal 70 % es so, dass die Mädchen sich eher zurücknehmen, dass die Mädchen eher schlucken. Und auch, wenn sie nicht Rollen spezifisch erzogen wurden, mehr so die Rolle des braven Mädchens, was sich anpasst, was zu gehorchen hat, was nicht aufmüpfig ist und was immer versucht aus der Situation das Bestmögliche zu machen. Das schaffen sie bis zu einem bestimmten Punkt, bis sie so unter Druck geraten, dass es zu Ess-Störungen kommt, zu Selbstmordversuchen kommt, zu Selbstzerstörung kommt, indem sie so autoaggressive Sachen machen.“

Ungefähr der gleiche Prozentsatz an Jungen ist es, also auch so 60 – 70 Prozent, vielleicht auch 80 Prozent, das wäre dann wirklich schon die oberste Grenze, auch bei den Mädchen, die eher aggressiv reagieren.“

„...und dann versuchen sie es eben durch Aggressivität oder durch Clownhaftigkeit, als so den Kasper zu spielen, ihre Emotionen im Inneren unter Kontrolle zu halten. Ich habe beides aber auch getauscht erlebt.“

Ich habe Mädchen erlebt, die durchaus auch aggressiv sind, wobei einfacher fällt diese Mädchen dann rauszufischen,...“

„Ich habe genauso gut Jungen erlebt, die Selbstmord gefährdet sind, die Ess – Störungen hatten, die tiefe Depressionen haben, die sich ihren Familien nicht mehr öffnen...“

„Aber es ist schon die Gewichtung bei den Mädchen eher auf dem Part des Schluckens steht und bei den Jungen eher auf dem Part des nach Außen zeigen und „Seht mal, wie schlecht es mir geht!“

Interview Nr. 2

Frage 9: „Grundsätzlich würde ich zunächst mal keine Unterschiede sehen. Aber bestimmte Rollenerwartungen und Klischees wirken sich im Verhalten der Erwachsenen, auch was die Öffentlichkeit betrifft, immer noch so aus, dass, möglicherweise je älter die Kinder werden, die Jungen eher auffällig werden, auch eher positiv auffällig werden genauso wie negativ und von daher eher Förderungsmaßnahmen bekommen als das bei Mädchen der Fall ist.“

Es finden sich jedenfalls in der Literatur nur sehr häufig Stichproben, die über längere Jahre beobachtet worden sind, dass im Laufe der Jahre...äh...die Anzahl der Mädchen unter der Hochbegabtengruppe sinkt.

Und ein besonderes Problem gibt es natürlich im naturwissenschaftlichen Bereich, wo eben auch aus bestimmten Rollenerwartungen heraus, Mädchen weniger in diesen Bereichen gesehen werden und erwartet werden, was dazu beiträgt, dass tatsächlich auch weniger Mädchen sich für diese Bereiche interessieren.“

Interview Nr. 3

Frage 9: „Phhhhhh. Ich finde, das ist ein spannendes Thema, diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich der Grundschule.“

Äh, auch da muss man sich hüten vor voreiligen Schubladen, also vor Vereinfachungen.

Ich denke auch bei den hoch begabten Kindern geht eine ganz vorsichtige Tendenz dahin, dass Jungen ihre Problematik, ihre seelische, wenn man auf die Hochbegabung nicht so eingeht, eher – in aller Vorsicht - , eher in aggressiver Weise äußern. Das sind also die Kinder, die toben, die laut sind, die ablehnen, irgendwelche Inhalte. Die Mädchen eher, auch bitte wirklich sehr vorsichtig, sich in depressiver Weise, in ein Sichzurückziehen und ein Noch-stärker-angepasst-sein.“

Interview Nr. 4

Frage 9: „Gibt es bestimmt, fällt mir aber schwer die Frage schnell zu beantworten.“

Interview Nr. 5

Frage 9: „Die Mädchen, da kenne ich weniger als Jungs, die sind eher ruhig und zurückhaltend, während Jungen doch eher deutlich aggressiver und deutlich nach außen tragen, dass etwas nicht in Ordnung ist. Bei den Mädchen eher weniger.“

Interview Nr. 6

Frage 9: „Zum Teil ist es so, dass die Mädchen sich eher anpassen, was nicht nur Hochbegabte machen, sondern Mädchen generell, so dass sie dann weniger auffallen. Zum Teil sind sie leistungsbereiter, haben weniger Worres im Kopf, als Jungen, so allgemein. Ich weiß von meinen Untersuchungen zum Beispiel, dass an Gymnasien dreimal so viel Mädchen springen wie Jungen, obwohl sie sich so zurückhalten. Trotzdem. Es ist eine Sache, an der ich gerade noch rumforsche, woran das liegt.

Die Jungen springen zwei Drittel bis drei Viertel in der Grundschule und ich vermute, dass sie sich dort wirklich anders verhalten.

Die Mädchen passen sich an, die sind sehr angenehm im Klassenzimmer. Die lassen sich zum Helfen missbrauchen zum Teil und die Jungen gehen über Tisch und Bänke und stören. Die lässt man dann auch lieber und gerne gehen. Und es wird deutlicher, dass sie ein anderes Bedürfnis haben, während die Mädchen das nicht so deutlich machen in dem Alter.“

Interview Nr. 7

Frage 9: „Ich weiß es nicht, ich glaube es aber, weil es generell Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt, warum sollte es da nicht auch so sein...

Ähm....ich finde, auch so eher Jungen, hoch begabte Jungen, kommen. Das Problem liegt in der Familie in dem Sinne, dass wir hier erst Kinder vorgestellt bekommen, wo es bereits Probleme gibt.

Kategorie 3 „Christliche Weltsicht und Hochbegabung“

- Alle Äußerungen, die sich explizit auf die Zusammenhänge von Hochbegabung und Christentum beziehen

Interview Nr. 1

Frage 15: „Große. Wir selbst sind, denke ich sehr stark christlich orientiert. Wir singen in der Kirche. Unser Sohn, unsere beiden Söhne, die es eben auch sein können sind Messdiener. Das gibt Halt, das gibt Halt. Und ich glaube, dass alle Menschen Werte und Regeln brauchen, aber speziell Hochbegabte, für die ist es sehr wichtig, sich an bestimmten Regeln festzuhalten. Die brauchen das fast noch stärker als andere Kinder und insofern denke ich, dass eine christliche Wertorientierung da sehr sehr viel Wert hat.

Zumal diese Kinder schon sehr früh nach dem Sinn des Lebens, nach dem Sinn von Tod und Ähnlichem fragen. Wenn sie keinen Sinn dahinter sehen, mit bestimmten Sachen auch nur schwer umgehen können.“

Interview Nr. 2

Keine Klassifizierung!

Interview Nr. 3

Frage 11: „Wir haben hier an der Schule...ähm...äh... eine Ausrichtung als staatliche Grundschule für katholische Kinder nach §129, die von einem christlichen Menschenbild ausgeht. Wir versuchen ausgehend von diesem Menschenbild grundlegend den Kindern eine seriöse Erziehung beikommen zu lassen und von der Seite der Lehrer eben jedes Kind nach seinen individuellen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern. Sie können es vergleichen mit der Aussage, mit einem...äh...Satz von Jesus: „Er nimmt jeden so an, wie er ist.“. Wir versuchen jedes Kind so anzunehmen wie es ist und es abzuholen, wo es steht und nach seinen Möglichkeiten zu fördern: das hoch begabte, das von Behinderung bedrohte, das von Verhaltensauffälligkeit bedrohte Kind und das normale Kind, wenn es denn überhaupt ein normales Kind gibt.“

Frage 15: „Wenn ich es ernst meine, jedes Kind so anzunehmen wie es ist und den Versuch zu machen, jedes Kind nach seinen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern, dann bleibt mir unter christlichen Aspekten gar nichts anderes übrig. Das ist ein logischer Automatismus, diese Kinder zu fördern, wie ich es irgendwie kann.“

Interview Nr. 4

Frage 15: „Also ich achte die christlichen Werte sehr, aber ich denke, sie haben keinen besonderen Stellenwert in dem Förderprogramm.“

Interview Nr. 5

Frage 15: „Da kann ich nichts zu sagen.“

Interview Nr. 6

Frage 15: „Ich weiß nicht, ob das eine besondere Rolle spielt. Ich wäre da mehr an Humanismus interessiert als an Christentum.“

Interview Nr. 7

Aus technischen Gründen keine Daten gewonnen!

Gedächtnisprotokoll: Neigung zu Humanismus statt Christentum.

Kategorie 4 „Hochbegabung und seelische Beeinträchtigung“

- Alle Aussagen, die die Themen „Hochbegabung“ und „seelische Gesundheit“ betreffen

Interview Nr. 1

Frage 5: „Ist aber auch nicht weiter verwunderlich, wenn man sich mit dem Thema auseinandersetzt und das Leid der Kinder dahinter sieht, was zum Teil ja auch nicht unerheblich ist.“

Frage 6: „Also ich denke, wenn man sie nicht ihre Fähigkeiten entwickeln lässt. Krankheit bedeutet, dass ein Missverhältnis nicht nur im Physischen, sondern auch im Psychischen vorliegt. Wenn diese Kinder immer gedeckelt werden und dazu gezwungen werden, sich dem Tempo der anderen anzupassen und ihre Fähigkeiten nicht frei entfalten können, sind sie nicht glücklich und nicht glücklich zu sein, bedeutet eigentlich schon krank zu sein.“

Frage 7: Wobei ich einfach festgestellt habe, dass sich das manchmal erübrigt, wenn man das Denken der Lehrer und des gesamten Umfeldes ändert.

Wenn solche massiven Sachen auf das Kind eingewirkt haben, denke ich, sind auch Maßnahmen notwendig oder sinnig, dieses Kind aus diesem psychischen Tief - oder seelischen – da wieder raus zu ziehen, wobei ich es manchmal für fragwürdig halte, inwieweit diese Sachen gehen sollten.

Also ich denke, wenn das nur so kleine Knackse sind, ist nicht immer eine Psychoanalyse notwendig.

Viele Eltern kriegen Panik und schleppen ihre Kinder von Therapie zu Therapie.

Dass, was ich in den Beratungen erlebe ist, dass die Kinder nicht verstanden werden, weil sie diese intensive Psychoanalyse oder was auch immer mit den Kindern dort gemacht wird, nicht benötigen. Das, was sie brauchen, ist im Grunde genommen jemand, der ihnen richtig zuhört und den Rücken stärkt.

Sobald dies so ist, relativieren sich die anderen Sachen.

Werden sie von Therapie zu Therapie geschleppt, werden sie zum einen müde und sie bekommen immer mehr den Eindruck vermittelt, man versteht mich eigentlich gar nicht richtig.

Was die hier mit mir machen ist wieder nicht das Richtige, mal sehen, wann sie mich dann verstehen. Die Kinder ziehen sich immer mehr zurück und man hat genau das Gegenteil von dem, was man eigentlich erreichen möchte.

Es ist sicherlich schwierig abzuwägen, wann ist so etwas nötig und wann nicht.

Durch meinen inzwischen beruflichen Werdegang zur Heilpraktikerin habe ich einfach festgestellt, dass man auch mit Homöopathie die Kinder schon sehr gut herausziehen kann.“

Frage 8: „Im Grunde genommen wissen wir jetzt, was mit dem Kind ist, aber wir wissen nicht wie wir damit umgehen sollen und haben der „Krankheit“, dem „Übel“ einen Namen gegeben.“

Frage 9: „Das schaffen sie bis zu einem bestimmten Punkt, bis sie so unter Druck geraten, dass es zu Essstörungen kommt, zu Selbstmordversuchen kommt, zu Selbstzerstörung kommt, indem sie so autoaggressive Sachen machen.“

„Sie merken, dass mit ihnen was nicht stimmt, dass sie anders sind als die anderen. Da sie in der Minderheit den anderen gegenüber sind, glauben sie, dass sie diejenigen sind, die falsch oder da nicht hinpassen. Es wird ihnen vom Umfeld auch so vermittelt und dann versuchen sie es eben durch Aggressivität oder durch Clownhaftigkeit, also so den Kasper zu spielen, ihre Emotionen im Inneren unter Kontrolle zu halten.“

„Ich habe genauso gut Jungen erlebt, die Selbstmord gefährdet sind, die Essstörungen hatten, die tiefe Depressionen haben, die sich ihren Familien nicht mehr öffnen, weil sie das Gefühl haben, nicht verstanden zu werden und dass sie wie ein rosa roter Elefant durch die Gegend laufen, weil sie anders sind.“

Frage 10: „...damit sie einfach merken, dass es auch anders geht und dass sie nicht nur für die Dummen gehalten werden und nicht für Kinder, die nicht funktionieren.“

Frage 11: „...wie dieser ungarische Psychologe schon sagte, Mih....., „Glück ist seine Fähigkeiten zu hundert Prozent auszuleben.“

„...und ich möchte die Schäden dieser Kinder so gering wie möglich halten...und möchte einfach die Erfahrung...weitergeben, dass sie möglichst wenig Schaden für ihre Familie und ihre Kinder nehmen.“

Frage 13: „...wenn man versucht ein Kind auf eine spezielle Schule zu geben, weil es wirklich nicht mehr anders geht, man am Ende ist und das Kind kurz davor ist, einen Selbstmordversuch zu machen,“

Frage 14: „...dass, wenn man rechtzeitig weiß und das in gewisse Bahnen lenken kann und das Verhalten der Kinder nicht schon so ja...ähm...unterdrückt ist...also, dass die tatsächlich auch mal äußern, wenn irgendetwas schief läuft und das nichtgleich mit Aggressivität sondern verbal... oder eben nicht den Ärger runterschlucken....Bestimmte Situationen kochen gar nicht mehr so hoch.“

„...weil es genügend Kindergärten gibt, die auch wirklich sagen, wenn Kinder mit fünf Jahren oder auch vier Jahren Buchstaben erkennen, „Das brauchst du doch noch gar nicht.“, indem sie Sachen wegnehmen oder so was. Und damit hauen sie schon gefährliche Kerben in die Kinder rein.“

Frage 15: „Wenn sie keinen Sinn dahinter sehen, mit bestimmten Sachen auch nur schwer umgehen können.“

Frage 18: „...wie man das hinkriegt, dass man Leute, die wirklich kurz vor dem Abgrund stehen,“

Interview Nr. 2

Frage 9: „...dass möglicherweise je älter die Kinder werden, die Jungen eher auffällig werden, auch eher positiv auffällig werden genauso wie negativ und von daher eher Förderungsmaßnahmen bekommen...“

Frage 10: „...wenn auch irgendwie schon...ähm...pathologische Störungsarten da sind, dass Kinder separat unterrichtet und gefördert werden.“

Frage 13: „...äh...das kann natürlich auch auf der anderen Seite auch gleich wieder Probleme bringen, weil ich mich möglicherweise damit in eine Situation begeben, die ich in anderer Weise nicht verkraften kann.“

Interview Nr. 3

Frage 5: „Ich denke aber schon, dass die Sorgen und Nöte der hoch begabten Kinder in der gesamten Bevölkerung noch nicht genügend bekannt sind.“

Frage 6: „Ja, genau unter den Umständen, wenn man die Problematik nicht genug wahrnimmt.“

Es gibt sicherlich Kinder, da ist die Hochbegabung nicht diagnostiziert worden, nicht richtig festgestellt worden und es gibt keine für die Eltern und die Schulen, keine Begründung, warum verhält sich das Kind in einer bestimmten Weise auffällig depressiv, aggressiv, leistungsverweigernd oder wie auch immer.

Also die Notwendigkeit einer ganz massiven deutlichen Diagnose, was ist mit diesem Kind los, ist die Voraussetzung, damit es den Kindern seelisch gut geht. Ganz einfach. Wenn dies nicht der Fall ist, kann es zu Schwierigkeiten kommen.“

Frage 7: „Ja, Ganz eindeutig ja. Also von Elternseite, zunächst mal der Mut diese Kinder soweit zu fördern, wie die Kinder das selber verlangen. Viele Gespräche, die ich mit Eltern führe, jetzt wieder vor der Einschulung schon habe, mein Kind kann schon lesen, darf ich ihm noch mehr Bücher geben oder so weiter, darf ich darauf eingehen? Und ich versuche, den Eltern immer zu sagen, was das Kind gerne möchte, dürfen sie ihm nicht verbieten.“

Äh, also Förderung kann auch schon mit 5 Jahren dahin gehen, das das Kind rechnet bis 100 oder weiß was ich macht.

Mut der Schule, natürlich auch, diese Stoffe differenziert, so weit es denn irgendwie geht, beizubringen in dem Unterricht.

Mut der Schule, wenn es denn so sein sollte, die Kinder auch springen zu lassen.

Ja, diese speziellen Maßnahmen der Schule bedarf es natürlich, aber jedes Kind bedarf.“

Frage 9: „Ich denke auch bei hoch begabten Kindern, geht eine ganz vorsichtige Tendenz dahin, dass Jungen ihre Problematik, ihre seelische, wenn man auf die Hochbegabung nicht so eingeht, eher – in aller Vorsicht – eher in aggressiver Weise äußern. Das sind also die Kinder, die toben, die laut sind, die ablehnen, irgendwelche Inhalte.“

Die Mädchen äußern sich, auch das bitte wirklich sehr vorsichtig, eher in depressiver Weise, in einem Sich-Zurückziehen und einem Noch-stärker-angepasst-Sein.“

Interview Nr. 4

Frage 6: „Die seelische Gesundheit hoch begabter Kinder ist dann gefährdet, wenn sie...ähm...in der Schule auf Unverständnis treffen oder auf Missverständnisse oder auch wenn sie keine angemessene Förderung erhalten. Aber ich denke, nicht jedes hoch begabte Kind ist seelisch gefährdet. Da muss man unterscheiden.“

Frage 7: „Zum Teil, zum Teil auch nicht. Das kommt ganz auf die Gesamtsituation an.“

Frage 11: „Ähm...wenn man so auf dem Begabungsprofil die hoch begabten Kinder einordnet, dann sind ja soweit von der Mitte entfernt die geistig Behinderten auf der anderen Seite der Skala. Und das damit, mit dieser Positionierung auch eine Menge Probleme verbunden sind, das leuchtet ja ein und ich denke, ich fühle mich diesen Kindern genauso verpflichtet wie anderen Kindern auch, die irgendwelche Probleme haben.“

Interview Nr. 5

Frage 6: „Ich halte sie für gefährdet, wenn die Hochbegabung nicht erkannt wird oder nicht darauf geachtet wird; wenn das Kind ständig kämpfen muss.“

Frage 9: „...während Jungen doch eher deutlich aggressiver und deutlich nach außen tragen, dass etwas nicht in Ordnung ist. Bei den Mädchen eher weniger.“

Frage 17: „...dass sie vielleicht spezielle Förderung bekommen und in bestimmten Bereichen besser unterstützt werden, um sich nicht vor lauter Langeweile irgendwelchen Unfug einfallen zu lassen.“

Interview Nr. 6

Frage 6: „Wenn sie nicht akzeptiert werden wie jedes andere Kind auch.“

Frage 7: „Wenn eine Gefährdung abzusehen ist, weil die Umstände für dieses Kind nicht richtig sind, entweder die schulischen oder die häuslichen oder auch beide zusammen, dann schon, aber unter normalen Umständen nicht unbedingt.“

Interview Nr. 7

Frage 6: „Also ich denke, am ehesten dann, wenn in Folge dieser speziellen Persönlichkeit, folgender spezieller Möglichkeiten, die Kinder das Potential nicht nutzen und wenn sie nicht umsetzen können und sich in Abwehrhaltung verschalen. Daraus entsteht sekundär eine resignative, ja, so dass irgendwie eine anders geartete Fehlhaltung entstehen könnte. Und auch zum Teil mit einem oppositionellen Verhalten, abschalten in einer depressiven Entwicklung...ja.“

Frage 7: „Also sie müssen anders behandelt werden als Kinder, die...ähm...im normalen Bereich sind.“

Frage 17: „Und ich wünsche mir auch, dass es doch mehr stabile, bestimmte Schulen gibt, in denen Kinder weniger Schaden nehmen. Das hängt wahrscheinlich mit meiner Tätigkeit zusammen. Damit, dass ich mit mehr...gravierenden Problemen zu tun bekommen.“

Kategorie 5 „Vorurteile und Gegenbewegung“

- Alle Textstellen, die auf Vorurteile und Stereotypen sowie Widerstände bezüglich der Thematik „Hochbegabung“ schließen lassen.

Interview Nr. 1

Frage 1: „Das Ganze hatte damals aber eher einen Strebertouch,...“

Frage 2: „Das Wort „Hochbegabung“ haben wir damals überhaupt nicht gerne in den Mund genommen. Dies ist, glaube ich, immer noch so. Wertfreie Unterhaltung sind heutzutage auch nicht möglich.“

Frage 5: „Manchmal kriegt man eine Hasskappe auf, wenn man den Umgang der Bevölkerung...Gesellschaft beobachtet.“

Frage 10: „Wenn die Lehrer total gegen das Kind sind und das Kind nur vermittelt bekommt „Du bist hier nicht richtig.“, dann....“

Frage 12: „....Um da einfach an der Basis mehr miteinander arbeiten als nur an der Spitze hochtrabend darüber zu reden. Das bringt an der Basis überhaupt gar nichts, weder bei den Eltern noch den Kindern, noch den – würde ich mal behaupten wollen – Leuten, die da professionell in irgendwelchen Einrichtungen mitarbeiten.“

Frage 13: „Es versteht kaum einer und...äh...man trifft nur auf Vorurteile und selbst in dieser Zeit...“

..er würde auf keinen Fall hier in Deutschland arbeiten wollen, weil er sein Geld nicht noch so einer Gesellschaft, so einem Land zur Verfügung stellen will, was so wenig für Hochbegabte tut und die Fähigkeiten von Kinder ausbaut,...“

„Man steht ständig wieder bei den Lehrern, obwohl die wissen, was los ist.“

Frage 14: „Das muss einfach im Kindergarten starten, weil es genügend Kindergärten gibt, die auch wirklich sagen, wenn Kinder mit fünf Jahren oder auch vier Jahren schon Buchstaben erkennen: „Das brauchst du doch noch gar nicht“, indem sie Sachen wegnehmen oder so was. Und damit hauen sie schon gefährliche Kerben in die Kinder rein.“

Frage 16: „Wir sind damals lange lange Zeit Gespräch in Pattensen gewesen. Es wurde wirklich hinter meinem Rücken getuschelt, was wir da für einen Quatsch mit unseren Kindern. Und insofern...das war nicht nur so, das ist auch heute noch so, dass da Vorurteile bestehen.“

Frage 17: „Ich denke aber, das es auch notwendig ist, bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrern das Denken zu ändern.

Nur so lange die Ausbilder selbst ihr Denken nicht geändert haben, werden sie es auch nach der Ausbildung nicht tun .

Und das ist ganz schwierig, speziell mit Lehrern – mit Erzieherinnen ist es noch einfacher, mit Kindergärten da zusammen zu arbeiten - , weil die Lehrer immer meinen, dass nur jemand, der einen Dokortitel und einen bestimmten beruflichen Werdegang hat, ihnen etwas erzählen kann, wenn überhaupt.

Manchmal habe ich so den Eindruck, dass sie meinen, sie hätten die Weisheit mit Löffeln gefressen und bräuchten nichts mehr dazu zu lernen, wenn sie ihre Ausbildung beendet haben.

Das kriege ich auch teilweise in Lehrergesprächen oder in Vorträgen, die ich bei Lehrer halte, deutlich so als feed back, so als Gefühls – feed back. Das spüre ich, was da zwischen uns steht.“

„Aber es ist wesentlich schwieriger als no name unter diesen Leuten etwas zu bewegen. Ich würde mir einfach wünschen, dass es in der Ausbildung schon geschieht.

Dass die Leute einfach auch mit Eltern, die sie angreifen, weil sie eine bestimmte Förderung in der Klasse machen und weil sie sich um verschiedene Fähigkeiten der Kinder kümmern, dass sie da souveräner mit umgehen können.

Ich glaube, dass passiert nur dann, wenn sie es in der Ausbildung haben, wenn man das schon mal hätte, dass Erzieherinnen und Lehrer so was fest mit integriert haben...“

„Wo wir hart mit zu kämpfen haben ist, überhaupt Stellen zu finden, die in der Lage sind zu testen. Nicht jeder Psychologe kann wirklich testen, auch wenn die das am Telefon behaupten.“

Interview Nr. 2

Frage 5: „Äh...weil sich der Informationsstand zwar verbessert hat in den letzten 20 Jahren, aber doch größere Teile der Bevölkerung...von dem Thema...nichts wissen wollen.“

Frage 8: „Ich habe ganz selten...äh...Eltern erlebt, dem Klischee der Mutter entsprechend, die also für ihr Kind „Hochbegabung“ fordern, wo sie eigentlich gar nicht ist.“

Frage 9: „Aber bestimmte Rollenerwartungen und Klischees wirken sich im Verhalten der Erwachsenen, auch was Öffentlichkeit betrifft, immer noch so aus, dass möglicherweise je älter die Kinder werden, die Jungen eher auffällig werden auch eher positiv auffällig werden....“

„Und ein besonderes Problem gibt es natürlich im naturwissenschaftlichen Bereich, wo eben auch aus bestimmten Rollenerwartungen heraus, Mädchen weniger in diesen Bereichen gesehen werden und erwartet werden, was dazu beiträgt, dass tatsächlich auch weniger Mädchen sich für diese Bereiche interessieren.“

Frage 12: „..., dass da möglicherweise die Förderung...äh...begabter Studenten...äh...eher zu kurz kommt, weil häufig doch nicht so ein persönliches Verhältnis zu den Studenten entsteht, dass man im Massenbetrieb dann auf einzelne Studenten aufmerksam wird.“

Frage 16: „Hochbegabtenförderung ist immer noch mit Vorurteilen behaftet. Ähm...ich sehe es immer noch vielleicht bei denen, die ein falsches Verständnis von Demokratie haben...äh..., bei denen also sozusagen nicht die Ausgangspositionen gerecht verteilt sind, sondern die Gleichschaltung des Ergebnisses wollen.

Das heißt, falsch verstandene Demokratie findet man gelegentlich noch, aber zunehmend weniger, etwa bei Vertretern der GEW, aber auch da hat das Thema inzwischen eine positive Aktualität mitbekommen.

Also „Eliteförderung“ wird es zum Teil noch gebranntmarkt.

Aber ich sehe da durchaus keinen Widerspruch zwischen zum Beispiel Elite und Demokratie.“

Interview Nr. 3

Frage 5: „Es gibt sicher im Bereich der Schulen und sicher auch im Bereich der Gesamtbevölkerung eine Sorge vor zuviel „Eliteförderung“, wenn ich’s mal so literarisch nennen darf....“

Frage 8: „Es gibt die ängstlichen Eltern, die sagen „Darf ich meinem Kind das überhaupt zeigen? Darf ich das Kind sich entfalten lassen?“

Frage 10: „Also...äh...die Förderung an den normalen Grundschulen ist in Bezug auf Ausstattung, besonders mit Lehrerstunden, aber auch eben in materieller Hinsicht einfach so, dass die integrative Förderung.....irgendwo seine Grenzen hat. Man schafft es einfach nicht mehr.“

„Da ist, denke ich, noch eine große Lücke zwischen dem, was die Kultusbürokratie, die staatliche Schulaufsicht in den Medien veröffentlicht und in dem, was in der Praxis passiert.“

Frage 12: „Ich kann mir auch mehr vorstellen in Hinblick auf materielle Ausstattung. Äh...nur ein Bereich: Was wir an Schülerbücherei oder Videothek vorrätig haben in der Klasse ist letztlich lächerlich.“

Frage 16: „Aus Unwissenheit heraus. Vorurteile der Eltern, die zuviel Sorgen haben, die noch Erziehung und Biographie im Sinne von starren Schemata sehen, erst mit 6 Jahren darf mein Kind lesen lernen.

Vorurteile, ich sage es nicht gerne, von dummen Leuten, die sich in Bedrängnis fühlen, wenn sie besonders begabte Kinder sehen, die schnell als „kleine Einsteins“ diffamiert werden. Da entstehen sicherlich Ängste auch: „Was hat dieses Kind schon, was ich vielleicht als Erwachsener noch nicht habe?“ Von daher ganz eindeutig: Ja!“

Interview Nr. 4

Frage 6: „...wenn...ähm...sie in der Schule auf Unverständnis treffen oder auf Missverständnisse...“

Frage 16: „Ja sicherlich gibt es Vorurteile bei der Hochbegabtenförderung. Habe mich aber nicht damit befasst, kann ich gar nicht so viel zu sagen.“

Interview Nr. 5

Frage 5: „Die Hochbegabten werden nicht verstanden und müssen immer kämpfen.“

Frage 16: „Es gibt sicherlich oft Vorurteile, weil der eine kann, der andere kann nicht. Und Vorurteile? Ich glaube, Vorurteile entstehen dann, wenn jemand nichts darüber weiß und es auch nicht einschätzen kann, was es bedeutet...“

Interview Nr. 6

Frage 5: „Ähm...ich denke, dass in der Gesamtbevölkerung immer noch häufig diese Klischees verbreitet sind. Also einerseits, das Klischee „Hochbegabte sind Hochleister“, was nicht stimmt, und andererseits dieses Klischee, dass sie elitär sind oder eine Elite sind oder sein sollten.

Diese Sache von „Genie und Wahnsinn“ taucht manchmal noch auf und dass sie sowieso ein bißchen verrückt sind. Und das sind alles Klischees, die manchmal auf Einzelfälle zutreffen, aber auch die Mehrheit der Hochbegabten nicht und ich hoffe, dass sie nicht diese Klischees im Kopf haben, wenn sie sich mit Kindern auseinander setzen.

Frage 10: „Das Problem ist nur...äh..., wenn man eine besondere Schule als Internat einrichtet...ähm...dass sich alle nur auf dieses Thema stürzen dann und die Schulen zum Teil meinen, da gibt es ja Internate, da müssen wir ja nichts tun. Dann werden sie abgeschoben und das finde ich nicht gut.“

Frage 12: „Äh...was so die Beratung betrifft, ich denke...äh... und Fortbildung, Ausbildung, da müsste es noch mehr Mittel geben,...“

Frage 16: „...und dass eine ganze Menge Neid vorhanden ist in der Gesellschaft. Nicht nur auf Hochbegabte, aber da fokussiert sich das Ganze manchmal.“

„Vorurteile gibt es...äh...in der Gesellschaft noch, dass es elitär empfunden wird.“

Frage 17: „Zum Beispiel Lehrer so fortzubilden, dass sie kein Problem damit haben, dass ein Kind springt, dann haben wir in der Schule weniger Probleme.“

Interview Nr. 7

Frage 10: „Integrative Förderung ist teilweise Etikettenschwindel.“

Frage 12: „...dass die schulische Förderung wenig glücklich stimmt, dass man den Eindruck gewinnt, dass etwas angeschoben wird und ehe es greift, ist es auch schon wieder vorbei...

Also wenig Kontinuität und...ich glaube auch, dass das Interesse der Lehrer auch nicht wirklich wach gehalten wird...und dann kommt manchmal so der Eindruck auf, dass die Schule das den Familien in die Schuhe schiebt. Und dann arbeiten die Eltern mit den Kindern und streiten sich mit den Schulen herum.

Frage 16: „Ich glaube, dass es Vorurteile gibt...ja.“

Kategorie 6 „Haltungen gegenüber dem Thema „Hochbegabung“

- Textstellen, die über die innere Haltung der Experten gegenüber der Thematik Auskunft geben

Interview Nr. 1

Frage 1: „Für uns war das normal.“

„Das Ganze hatte damals aber eher einen leichten „Strebertouch“, wie es von den Schwiegereltern dargestellt wurde.“

Frage 8: „Häufig sehr hilflos. Sie wissen überhaupt nicht wie sie damit umgehen sollen.....Aber das was beide betrifft, ist eben diese Hilflosigkeit.“

Frage 7: „Ich denke nur dann, wenn sie...durch solche Deckelungen zu solchen psychischen Schwierigkeiten gebracht worden sind, dann brauchen sie spezielle Maßnahmen

„Es sind ja nicht nur die Lehrer, sondern die Eltern zum Teil, die dann versuchen, das Kind klein zu halten, weil sie es von den Lehrern gesagt bekommen.“

Frage 9: „glauben sie, dass sie diejenigen sind, die falsch sind oder da nicht hinpassen. Es wird ihnen auch so vom Umfeld vermittelt...“

Frage 10: „Wenn die Lehrer total gegen das Kind sind und das Kind immer nur vermittelt bekommt „Du bist hier nicht richtig.“, dann ist es ganz ganz schwierig, diese Kinder integrativ zu betreuen.

Frage 17: „Also...ich würde gerne etwas an der Einstellung oder an dem Denken der Leute ändern, weil ich denke, dass daraus ganz viele Probleme erwachsen.“

„...aber sobald es Menschen sind, die einem gefährlich werden könnten, probiert man das Thema zu deckeln und unter der Decke zu halten....“

„....aber man müsste gut gucken wie man das macht, um das nicht in den negativen Touch zu bringen und Kinder in Schubladen zu stecken.“

„Es gibt nur Nachteile damit. Sei es im Umfeld, dass die Freunde verloren gehen, weil man irgendjemand braucht, mit dem man darüber redet und die dann sagen „Ach, die wollen ihr Kind nur in den Himmel loben. Was die mit ihrem Kind machen ist ja sowieso...“.

Es versteht kaum einer und...äh...man trifft nur auf Vorurteile und selbst in dieser Zeit...es gibt nur: „Testen Sie Ihr Kind noch mal. Das kann so und so nicht stimmen...“

Interview Nr. 2

Frage 5: „Hah. Wenn wir von der Gesamtbevölkerung mehr als 60 % nehmen, ist vermutlich meine Einstellung immer noch, obwohl wir jetzt 20 Jahre daran arbeiten, ein bisschen anders. Ääh, weil sich der Informationsstand zwar verbessert hat in den letzten 20 Jahren, aber doch größere Teile der Bevölkerung a) von dem Thema nichts wissen und b) nichts wissen wollen.“

Frage 6: „Wenn sie nicht das Angebot bekommen, was sie ihren...äh...intellektuellen und auffälligen Bedürfnissen entsprechend einfach brauchen. Wenn also sozusagen eine Nichtpassung existiert zwischen dem, was sie an Bedürfnissen haben, das geht natürlich von den ganz selbstverständlichen menschlichen Bedürfnissen, äh, Sicherheitsbedürfnissen, Liebesbedürfnissen bis zu den intellektuellen Bedürfnissen. Wenn da keine Passung...äh...stattfindet, bzw. keine Angebote gemacht werden, dann kann es möglicherweise zu Störungen kommen.“

Frage 11: „...aber die Situation ist doch halt lange Zeit so gewesen und es ist zum Teil immer noch so, dass diese individuellen Rechte besonders begabter Kinder nicht besonders akzeptiert wurden.“

„Das ist ein allgemein auf jedes Individuum bezogenes Interesse; das Menschenbild, in dem jeder einzelne Mensch einzigartig ist und seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten gefordert und gefördert werden muss. Das gilt nicht nur für die Hochbegabten...“

Frage 13: „Äh, also ich sehe da keine besonderen Vor- oder Nachteile, sondern die Probleme sind im Prinzip wie bei anderen Menschen auch. Hochbegabung hat Vor- und Nachteile.“

Frage 15: „Etwa in Richtung Verantwortung und ethischem...äh...Bewusstsein, moralischem Bewusstsein zu wirken, denn nichts ist schädlicher als ein Hochbegabter, Intellektueller, der sich auf den ganzen Wegen bewegt und möglicherweise über eine kriminelle Karriere stolpert.“

Interview Nr. 3

Frage 7: „Also Mut der Eltern auch vor der Einschulung schon Stoff zuzulassen, wenn das Kind danach verlangt.“

Frage 11: „Wir versuchen jedes Kind so anzunehmen wie es ist....das hoch begabte, das von Behinderung bedrohte, das von Verhaltensauffälligkeit bedrohte und das normale Kind, wenn es denn überhaupt ein normales Kind gibt.“

Frage 13: „Das ist eine enorme Bereicherung, wenn ich die Welt mit diesen Augen sehen kann.“

Frage 15: „Etwa in Richtung Verantwortung und ethischem...äh...Bewusstsein, moralischem Bewusstsein zu wirken, denn nichts ist schädlicher als ein Hochbegabter, Intellektueller, der sich auf den ganzen Wegen bewegt und möglicherweise über eine kriminelle Karriere stolpert.“

Interview Nr. 4

Frage 11: „...ich denke, ich fühle mich diesen Kindern genauso verpflichtet wie anderen Kinder auch, die irgendwelche Probleme haben.“

Frage 13: „Ja, ich bin immer wieder fasziniert, was für Kluge immer wieder heranwachsen...Mir macht das Spaß Hochbegabung zu begleiten.“

„...äh...wir brauchen hoch begabte Menschen, um neue Ideen und wieder eine besondere Kreativität in unserer Gesellschaft zu haben.“

Frage 17: „Ich würde gerne die Angebote im Kindergartenalltag differenzierter anbieten, so dass auch für solche Kinder ein bisschen mehr Achtung und intellektuelle Herausforderung möglich ist, neben allen sozialen Aspekten, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Und ich würde mir in der Schule eine innere Differenzierung nach oben wünschen. So wie es ja auch schon Gang und Gebe ist, eine innere Differenzierung für lernschwache Kinder zu ermöglichen, so sollte es selbstverständlich sein, auch eine Lerndifferenzierung nach oben anzubieten.“

Interview Nr. 5

Frage 5: „Meine Einstellung zu den Hochbegabten ist sicherlich unterschiedlich zu der Meinung in der Bevölkerung. Einfach, weil ich denke, die Schwierigkeiten der Hochbegabten einigermaßen sehen und verstehen zu können, einordnen zu können, was in der Gesamtbevölkerung nicht der Fall ist.“

„Einfach, weil ich denke, die Schwierigkeiten der Hochbegabten einigermaßen sehen und verstehen zu können, was in der Gesamtbevölkerung nicht der Fall ist. Die Bevölkerung erkennt die Hochbegabten nicht oder verurteilt sie. Die Hochbegabten werden nicht verstanden und müssen immer kämpfen.“

Frage 7: „Ich denke schon, dass sie Unterstützung brauchen. Mindestens in dem Bereich, dass sie mit dem, was versteckt ist, gesehen werden, verstanden werden und sie das auch nutzen können...“

Frage 13: „Es ist einfach toll. Sie haben ein Riesenspektrum an Ressourcen.“

Interview Nr. 6

Frage 5: „Diese Idee von „Genie und Wahnsinn“ taucht manchmal immer noch auf und dass sie sowieso ein bisschen verrückt sind. Und das sind alles Klischees, die manchmal auf Einzelfälle zutreffen, aber auf die Mehrheit der Hochbegabten nicht...“

Frage 11: „Ich finde es wahnsinnig. Es fasziniert mich.“

Frage 16: „...und dass eine ganze Menge Neid vorhanden ist in der Gesellschaft. Nicht nur auf Hochbegabte, aber da fokussiert sich das Ganze manchmal.“

Interview Nr. 7

Frage 17: „Also ich persönlich würde eigentlich ganz gerne, die Möglichkeit haben, mich doch diesen Kindern stärker zu widmen.“

Kategorie 7 „Vorteile der Hochbegabung“

- Alle Textstellen, die sich zum Aspekt „Vorteile der Hochbegabung“ äußern

Interview Nr. 1

Frage 13: „Äh...ich würde fast ketzerisch sagen: keine! Ich wüsste keinen einzigen, der damit verbunden ist. Jedenfalls nicht hier in Deutschland.“

Interview Nr. 2

Frage 9: „...die Jungen, ..., auch eher positiv auffällig werden..“

Frage 13: „Das ist eine interessante Frage. Da habe ich noch nie drüber nachgedacht. Ha, ha, ha, die Vorteile der Hochbegabung. Äh...also bestimmte Merkmale haben natürlich Vorteile, wenn ich irgendwie als hoch intelligenter Mensch irgendwelche Probleme schneller durchschaue...äh..., das kann auch auf der anderen Seite auch gleich wieder Probleme bringen, weil ich mich möglicherweise damit in eine Situation begeben, die ich in anderer Weise nicht verkraften kann. Also...äh...ich sehe da keine besonderen Vor- oder Nachteile,...“
„Hochbegabung hat Vor- und Nachteile.“

Interview Nr. 3

Frage 13: „Interessant die Frage, ich hätte zunächst mit den Nachteilen angefangen. Äh...ich denke mal, die Kinder können sich die Welt in einer viel intensiveren Weise erschließen. Ich selber bin ein neugieriger Mensch. Ich verbinde mit Neugier Negatives als auch die positive Gabe, die Menschen, die Sachen in viel schnellerer, intensiverer Weise anzugehen. Tempo ist sicherlich ein Vorteil dieser hoch begabten Kinder. Äh, ich kenne viele Menschen, die eine Freude haben, fachliche und sachliche Dinge mit Tempo zu klären, um dann zum Nächsten überzugehen. Das ist eine enorme Bereicherung, wenn ich die Welt mit diesen Augen sehen kann.“

Interview Nr. 4

Keine Klassifizierung!

Interview Nr. 5

Frage 13: „Sie haben einfach viele Möglichkeiten. Sie haben viele Hobbys. Es fällt ihnen eigentlich alles relativ leicht. Sie können anfangen, was sie wollen. Es klappt und funktioniert. Es ist einfach toll. Sie haben ein Riesenspektrum an Ressourcen.“

Interview Nr. 6

Frage 13: „Vorteile für das Kind...äh...ich denke, es macht das Leben spannender, interessanter, bunter, weil sie mehr wahrnehmen, lesen können, verstehen können.“
„Vorteile für die Eltern? Kann ich nicht sagen. Weiß ich nicht.“
„Vorteile für die Gesellschaft? Ich denke, wenn diese Kinder...ähm... das angeboten bekommen, was sie brauchen, dann hat die Gesellschaft letzten Endes auch einen Vorteil davon. Einmal, dass sie nicht gestört sind und kein Geld kosten, weil sie therapiert werden müssen und zum anderen, weil sie Dinge erfinden, machen, tun, die für die Gesellschaft sehr erfreulich und nützlich sind.“

Interview Nr. 7

Frage 13: „Vorteile? Schnelle Auffassungsgabe, die aber auch dazu führt, dass sie gewissermaßen den Bedürfnissen der Erwachsenen leichter entsprechen, aber natürlich...“

Kategorie 8 „Nachteile von Hochbegabung“

- Alle Textanteile, die auf konkrete nachteilige Aspekte in Zusammenhang mit Hochbegabung verweisen

Interview Nr. 1

Frage 5: „...wenn man sich mit dem Thema auseinandersetzt und das Leid der Kinder dahinter sieht, was zum Teil ja nicht unerheblich ist.“

Interview Nr. 2

Frage 13: „Äh...also bestimmte Merkmale haben natürlich Vorteile, wenn ich irgendwie als hoch intelligenter Mensch irgendwelche Probleme schneller durchschaue...äh...das kann natürlich auf der anderen Seite auch gleich wieder Probleme bringen, weil ich mich möglicherweise damit in eine Situation begeben, die ich in anderer Weise nicht verkraften kann. Also...äh...ich sehe da keine besonderen Vor- oder Nachteile, sondern.... Hochbegabung hat Vor- und Nachteile.“

Interview Nr. 3

Frage 13: „Interessant, die Frage! Ich hätte zunächst mit den Nachteilen anfangen.“

Interview Nr. 4

Keine Klassifizierung!

Interview Nr. 5

Frage 5: „Einfach, weil ich denke, die Schwierigkeiten der Hochbegabten einigermaßen sehen und verstehen zu können, was in der Gesamtbevölkerung nicht der Fall ist. Die Bevölkerung erkennt die Hochbegabten nicht oder verurteilt sie. Die Hochbegabten werden nicht verstanden und müssen immer kämpfen.“

Frage 6: „Ich denke schon, dass sie Unterstützung brauchen....“

Interview Nr. 6

Frage 13: „Es muss das Leben nicht unbedingt schwierig machen.“

Frage 16: „...und dass eine ganze Menge Neid vorhanden ist in der Gesellschaft. Nicht nur auf Hochbegabte, aber da fokussiert sich das Ganze manchmal.“

Interview Nr. 7

Frage 5: „Das Problem ergibt sich daraus, dass Hochbegabung als Problem gar nicht wahrgenommen wird; dass man als Hochbegabter die spezielle Möglichkeit, die spezielle Förderung braucht, die der Begabung gerecht werden kann.“

Kategorie 9: „Eigene Erfahrungen und persönliche Betroffenheit der befragten ExpertInnen“

- Alle Äußerungen, die über die Betroffenheit der eigenen Familie und die eigene berufliche Erfahrung mit hoch begabten Menschen Auskunft geben, sowie die Normalität, d.h. Durchschnittlichkeit, widerspiegeln.

Interview Nr. 1

Frage 1: „Bewusst bin ich in meinem beruflichen Werdegang gar nicht damit in Berührung gekommen, sondern erst als der älteste Sohn in der Schule auffiel und der Ansatz da war, um einen Test machen zu lassen und Außenstehende gesagt haben „Merkt ihr eigentlich nicht, dass euer Sohn anders ist.“

„Mein Schwager ist auch hoch begabt, ist gesprungen und war ein Jahr in Amerika.“

„Für uns war das ganz normal.“

Frage 2: „Wir hatten uns erkundigt, wo man so was testen kann. Man hat uns erzählt, es gäbe einen Kindergarten für Kinder, die etwas weiter wären. Das Wort Hochbegabung haben wir damals überhaupt nicht gerne in den Mund genommen.“

Frage 4: „Persönlich in verschiedenen Schattierungen meiner eigenen Kinder. Irgendwo haben sie alle einen Touch in diese Richtung, mehr oder weniger. Zum Teil eher im kreativen, zum Teil eher im musischen Bereich und zum Teil eher wie Nils auf dem sprachlichen Bereich „Wortgewandtheit“.

Aufgrund der Beratungstätigkeit und aus der DGhK persönlich - seit 1997 bei der DGhK und seit 2000 bei der Beratung. Vorsichtige Schätzung der Beratungen: Siebenhundert, zum Teil eben auch nicht einmalig, sondern eben auch sechsmal oder siebenmal. Auch durch die Treffen in Germershausen, würde ich sagen, kenne ich ungefähr fünfzig.“

Frage 7: „Durch meinen – inzwischen – beruflichen Werdegang zur Heilpraktikerin habe ich einfach festgestellt, dass man auch mit Homöopathie die Kinder damit schon sehr gut herausziehen kann.“

Frage 8: „Sehr sehr viel erlebe ich, dass Ehen daran kaputt gehen,...“

Frage 9: „Ja, ich erlebe es nicht nur selber in meiner Familie oder Beratung.“

„Ich habe beides aber auch getauscht erlebt.“

„Ich habe Mädchen erlebt...“

„Ich habe Jungen erlebt...“

Frage 10: „Also, wenn man jetzt mal von dem IQ von 130 und mehr ausgeht,...ähm...dann betrifft das etwa 2 – 4 % der Bevölkerung.“

„Insofern haben wir immer versucht,...ähm...unsere Kinder oder da wo es möglich war, den anderen Kindern auch zu vermitteln, dass es verschiedene Arten von Begabung gibt und dass man damit nebeneinander umgehen können sollte.“

Frage 15: „Wir selbst sind, denke ich, sehr stark christlich orientiert. Wir singen in der Kirche. Unser Sohn, unsere beiden Söhne, die es eben auch sein können, sind Messdiener. Das gibt Halt, das gibt Halt. Und ich glaube, dass alle Menschen Werte und Regeln brauchen, aber speziell Hochbegabte. Für die ist es sehr wichtig, sich an bestimmten Regeln festzuhalten.“

Frage 16: „Wir sind damals lange lange Zeit Gespräch in Pattensen gewesen. Es wurde wirklich hinter meinem Rücken getuschelt, was wir da für einen Quatsch mit unseren Kindern machen...“

Frage 17: „Wenn ich das mit denen am Telefon diskutiere, sind die zwar bereit sich das anzuhören, finden es auch ziemlich interessant, aber es ist nicht reißerisch genug für die Öffentlichkeit oder die Presse und das finde ich sehr schade.“

„Das kriege ich auch teilweise in den Lehrergesprächen oder in Vorträgen, die bei Lehrern halte, deutlich so als Feedback.“

„Ich hatte das schon einmal versucht innerhalb der DGhk Hannovers hinzukriegen, aber da wir die Tätigkeit ehrenamtlich machen und da ich in der Hauptsache Beratung und das nicht selten bis 0:30 Uhr und wirklich jeden Tag und rund um die Uhr zum Teil, ist es einfach eine Frage der Kraft wie man solche Sachen noch aufwenden kann.“

Frage 18: „Das einzige, was mir von den Eltern angetragen wird, ist tatsächlich diese Testsituation...“

Interview Nr. 2

Frage 4: „In meiner langjährigen Beratungstätigkeit habe ich natürlich viele hoch begabte Kinder gesehen. Außerdem habe ich in vielen Ländern Klassen mit hoch begabten Kindern gesehen und besucht. Von daher werden es sicherlich viele Hunderte sein.“

Frage 5: „...obwohl wir jetzt 20 Jahre daran arbeiten,..."

Frage 6: „Wenn also eine Nichtpassung existiert zwischen dem, was sie an Bedürfnissen haben, das geht natürlich von den ganz selbstverständlichen, menschlichen Bedürfnissen...äh...Sicherheitsbedürfnissen, Liebesbedürfnissen bis zu den intellektuellen Bedürfnissen.“

Frage 7: „Äh...im Grunde nicht andere Maßnahmen als andere Kinder auch.“

Frage 8: „Also in der Regel, sind es auch bei den Beratungsanlässen, die ich vorweisen kann, in der Regel die Mütter...“

„Ähm, nun ist das also so, dass ich keine repräsentative Stichprobe durch Eltern bzw. hoch begabte Kinder habe, sondern es kommen eben vor allen Dingen Eltern zu mir, die eben Probleme mit ihren Kindern haben oder deren Kinder Probleme haben.“

Frage 11: „Das ist ein allgemein auf jedes Individuum bezogenes Interesse, das Menschenbild, das jeder einzigartig ist und seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten gefordert und gefördert werden muss. Das gilt nicht nur für die Hochbegabten, sondern das gilt für jedes andere Kind auch,..."

Frage 13: „Also...äh...ich sehe da keine besonderen Vor- oder Nachteile, sondern die Probleme sind im Prinzip wie bei anderen Menschen auch.“

Frage 14: „Äh...und zwar unabhängig davon, ob man das Kind als hochbegabt erkannt hat oder nicht. Kinder brauchen ab der Geburt entsprechende Förderung und Anregung.“

Interview Nr. 3

Frage 1: „Im Rahmen der Tätigkeit an dieser Schule. Ich bin jetzt ungefähr sieben Jahre hier und durch verschiedene Zusammenarbeit mit dem Kindergarten am Gundelachweg sind mir die Fragen des Themas Hochbegabung einfach zugetragen worden anhand von konkreten Biographien von Kindern.“

Frage 2: „Ungefähre Anzahl an unserer Schule 8 von insgesamt 180.“

Frage 5: „...ich muss jedes Kind fördern und das betrifft natürlich auch die hoch begabten Kinder.“

Frage 7: „Ja diese speziellen Maßnahmen der Schule bedarf es natürlich, aber jedes Kind bedarf.“

Frage 11: „...und von der Seite der Lehrer eben jedes Kind nach seinen individuellen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern.“

„Wir versuchen jedes Kind so anzunehmen wie es ist und abzuholen, wo es steht und nach seinen Möglichkeiten zu fördern. Das hoch begabte, das von Behinderung bedrohte, das von Verhaltensauffälligkeit bedrohte Kind und das normale Kind, wenn es denn überhaupt ein normales Kind gibt.“

Frage 15: „Wenn ich es ernst meine, jedes Kind so anzunehmen wie es ist und den Versuch zu machen, jedes Kind nach seinen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern, dann bleibt mir unter christlichen Aspekten gar nichts anderes übrig. Das ist ein logischer Automatismus, diese Kinder zu fördern, wie ich es irgendwie kann.“

Interview Nr. 4

Frage 1: „Also, meine berufliche Laufbahn hat vor 25 Jahren begonnen. Damals war ich noch mehr neurologisch als kinderpsychiatrisch konzipiert. Es waren sicherlich die Jahre, wo das noch kein Thema war. Wirklich konkret in Berührung gekommen bin ich aufgrund der Praxis hier, vor knapp 10 Jahren. Also, seit 10 Jahren beschäftige ich mich mit dem Thema Hochbegabung.“

Frage 4: „Mir sind Kinder und Jugendliche persönlich bekannt, die hoch begabt sind und ich schätze mal, dass ich so zwischen 20 und 30 hoch begabter Kinder kenne.“

Frage 11: „Das ist der eine Punkt und der andere Punkt ist, dass eines meiner vier Kinder auch hoch begabt ist und von daher auch persönliches Interesse an diesem Thema besteht.“

„Ähm...wenn man so auf dem Begabungsprofil die hoch begabten Kinder einordnet, dann sind ja soweit von der Mitte entfernt die geistig Behinderten auf der anderen Seite der Skala und das damit, mit dieser Positionierung auch eine Menge Probleme verbunden sind, das leuchtet ja ein. Und ich fühle mich diesen Kindern genauso verpflichtet wie anderen Kinder auch, die irgendwelche Probleme haben.“

Frage 13: „Ja, ich bin immer wieder fasziniert, was für Kluge immer wieder heranwachsen.“

Frage 14: „Na ja, wenn man das vom Biologischen her betrachtet, ist das sicherlich gut, früh aufmerksam zu sein....“

Interview Nr. 5

Frage 1: „Ich bin mit dem Thema Hochbegabung in Berührung gekommen als meine Tochter eine Klasse übersprungen hat, vor circa zehn Jahren.“

Frage 4: „Mir sind Hochbegabte wenige richtig bekannt, aber dienstlich ganz viele, beruflich ganz viele, abgeschätzt dreißig bis vierzig.“

Frage 9: „Die Mädchen, da kenne ich weniger als Jungs, die...“

Frage 11: „Ich setze mich ein, wenn ich um Hilfe gebeten werde und versuche dann ihnen gerecht zu werden...“

Interview Nr. 6

Frage 4: „Persönlich bekannt ja. `Ne ganze Menge. Abschätzen? Eh...weit über 100 inzwischen, weil ich das schon so lange mache.“

Frage 6: „Wenn sie nicht akzeptiert werden, wie jedes andere Kind auch.“

Frage 8: „Ähm...ich mache ja relativ viel Beratung, habe es die ganzen letzten Jahre gemacht und habe auch Statistiken geführt und ich kann einfach sagen, was sich in den Beratungsstellen aufzeigt.“

Frage 10: „Ich denke, dass soviel Integration wie möglich gemacht werden sollte, sowohl für Hochbegabte als auch für andere Kinder, für behinderte Kinder.“

Frage 14: „Wenn...äh...Hochbegabung fängt ja...äh...ja, ist ja zum Teil angeboren, alsoegal, ob ich das jetzt Hochbegabung nenne oder `was anderes, dann sollte darauf eingegangen werden und zwar für jedes Kind...“

Frage 16: „Dass Kinder, die von Natur aus viel mitbekommen haben oder....“

Interview Nr. 7

Frage 4: „Ad hoc oder überhaupt, insgesamt? Also...äh...pro Jahr sind mir hier zehn bis fünfzehn Kinder, die in diesen Bereich gehören und...die man so vorstellt, dass eine Hochbegabung vorliegt.“

Frage 5: „Man hört, was sonst nicht wahrgenommen wird.“

Frage 7: „Es ist einfach so und gilt generell, dass jeder Mensch speziell nach seinen individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend behandelt werden muss oder angesprochen werden muss.“

Frage 9: „...weil es generell einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen gibt. Warum soll es da nicht so sein?“

Frage 17: „Also ich würde eigentlich ganz gerne,...die Möglichkeit haben, mich doch diesen Kindern stärker zu widmen.“

Kategorie 10 „Eltern hoch begabter Kinder“

- Alle Äußerungen, die sich auf Eltern von hoch begabten Kindern beziehen

Interview Nr. 1

Frage 7: „Es sind ja nicht nur die Lehrer, sondern die Eltern zum Teil, die dann versuchen, das Kind klein zu halten, weil sie es von den Lehrer gesagt bekommen.“

„Viele Eltern kriegen Panik und schleppen ihr Kind von Therapie zu Therapie.“

„Es ist sicherlich schwierig abzuwägen, wann ist so etwas nötig und wann nicht.“

Frage 8: „Ähm...sehr sehr unterschiedlich. Häufig sehr hilflos. Sie wissen überhaupt nicht wie sie damit umgehen sollen. Sie, und das betrifft jetzt in der Regel die Mütter, sag ich mal, wobei die Väter auch nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen. Aber sie gehen unterschiedlich damit um.“

Die Mütter eher hilflos und nach Rat suchend und die Väter eher so „Wird sich verwachsen und wird sich schon irgendwie hinbiegen“ bis es dann soweit schiefgelaufen, in eine Ecke gedrängt ist, dass die Väter ziemlich massiv auftreten und ihr Recht einfordern, ja fast mit dem Fuß aufstampfen, dass so was ja nicht geht und es sehr hoch aufbauschen und die Mütter dann eher so in der Regel ins Depressive verfallen oder Krankheiten bekommen und das Ganze nicht so nach außen tragen, wenn es denn soweit ist.

Sehr sehr viel erlebe ich, dass Ehen daran kaputt gehen, weil die Väter meinen, dass kein Handlungsbedarf besteht und die Mütter sich kümmern und die Väter das nicht tolerieren, was für ein „Hokuspokus“ mit den Kindern gemacht wird.

Das ist das, was man unterscheiden kann.

Aber das, was beide betrifft, ist eben diese Hilflosigkeit. Zum einen, was mit dem Kind los ist, solange man es nicht weiß und es zum Beispiel in der Schule zu Problemen führt und das andere ist noch mal so eine Hilflosigkeit, wenn die Kinder getestet sind und man dann nicht weiß, wie geht es jetzt weiter.

Im Grunde genommen wissen wir jetzt, was mit dem Kind ist, aber wir wissen nicht wie wir damit umgehen sollen...und haben der „Krankheit“, dem Übel, nur einen Namen gegeben.

Das betrifft dann beide, sowohl Männer als auch Frauen, zumindest, wenn die Männer sich mit kümmern und die Scheidung durchgezogen wird.

Darüber habe ich mal probiert, eine Liste zu führen.

Es sind sehr sehr viele allein erziehende Mütter dabei.

Wenn man da nachhakt, ist es tatsächlich so, dass die Ehe über der Erziehung des Kindes zum Scheitern gekommen ist, weil der Vater meinte, dass da irgendwie zu viel „Hokuspokus“ betrieben wird und man das Kind nicht im Griff hätte.“

Frage 17: „Dann denke ich, sollte auch einfach der Kontakt zu Leuten wie mit Eltern, die vor Ort Basisarbeit machen intensiviert werden, um einfach normal an der Basis zu arbeiten.“

Frage 18: „Das einzige, was mir von Eltern angetragen wird, ist die Testsituation.“

Interview Nr. 2

Frage 8: „Also in der Regel sind es auch bei den Beratungsanlässen, die ich vorweisen kann, in der Regel Mütter, die sich sehr viel stärker darum kümmern und von der Anzahl her häufiger vertreten sind.“

Väter sind zwar auch gelegentlich dabei, aber das Wort führen – jedenfalls nach meiner Erfahrung – die Mütter.

Ähm...nun ist das natürlich so, dass ich keine repräsentative Stichprobe von Eltern bzw. hoch begabten Kindern habe, sondern es kommen eben vor allen Dingen Eltern

zu mir, die eben Probleme mit ihren Kindern haben oder deren Kinder Probleme haben.

Ähm...wenn ich noch den Einstellungen der Eltern etwas sagen kann, ist es eher so, dass...äh...sie eher zurückhaltend sind, wenn ihre Kinder wirklich hoch begabt sind, dass ich sie eher zurückhaltend einschätze.

Ich habe ganz selten...äh...Eltern erlebt, das Klischee der Mutter entsprechend, die also für ihr Kind Hochbegabung fordern, wo sie eigentlich gar nicht da ist.“

Interview Nr. 3

Frage 6: „Es gibt sicherlich Kinder, da ist die Hochbegabung nicht diagnostiziert worden, nicht richtig festgestellt worden und es gibt keine für die Eltern und die Schulen, keine Begründung, warum verhält sich das Kind in einer bestimmten Weise auffällig...“

„Aus meiner Erfahrung bestätigen Probleme mit Hochbegabten die Schwierigkeit, dass es für manche Eltern in einer falschen Weise in den Medien aufbereitet wird. Bei vielen Eltern ist so das Bewusstsein, mein Kind ist auffällig, dann muss es hoch begabt sein, also hoch begabt – eine Art Mode, ohne die genaue Diagnose – häh! – im Vorfeld dabei.

Und deshalb verweise ich die Eltern auch immer darauf: wir möchten gerne als Schule eine Diagnose von außen - also von einem Experten – haben, der sich dieses Kind anguckt, „Was ist hier los?“, weil wir als normale.....“

„Wenn alle diese Faktoren stimmen, Eltern also nicht so schnell auf diesen Hochbegabtenzug – ich sag´ es polemisch – aufspringen, wenn die klare Diagnose da ist, dann ist die Gefahr sehr gering, dass.....“

Frage 7: „Also von Elternseite zunächst mal der Mut, diese Kinder soweit zu fördern wie die Kinder das selber verlangen.

Viele Gespräche, die ich mit Eltern führe, jetzt schon wieder vor der Einschulung habe: „Mein Kind kann schon lesen. Darf ich ihm noch mehr Bücher geben?“ Oder so weiter. „Darf ich darauf eingehen?“

„Also Mut der Eltern auch vor der Einschulung schon Stoff zuzulassen, wenn das Kind danach verlangt.“

Frage 8: „Meiner Erfahrung nach kann ich es nicht nach Müttern oder Vätern spezifizieren. Ähm...es gibt unterschiedliche Schubladen, ohne dass ich böseartig polemisiere.

Es gibt die ängstlichen Eltern, wie vorhin beschrieben, die sagen: „Darf ich meinem Kind das überhaupt zeigen? Darf ich das Kind sich entfalten lassen?“.

Es gibt die Eltern, die auf diesen etwas billigen, einfachen...äh...äh...Trip der „Mode Hochbegabung“ aufspringen und sagen: „Mein Kind muss hoch begabt sein, wenn es so aggressiv ist.“.

Ääh...und natürlich auch die Eltern, die sich wirklich sehr bemühen, ihr Kind nach ihren Möglichkeiten zu fördern.

Diese drei Kategorien würde ich im Groben aufmachen wollen .“

Frage 16: „Aus Unwissenheit heraus, Vorurteile der Eltern, die zuviel Sorgen haben, die noch Erziehung und Biographie im Sinne von starren Schemata sehen: „Erst mit sechs Jahren darf mein Kind lesen lernen.““

Interview Nr. 4

Frage 8: „Es gibt sicherlich Eltern...äh...,die sich mit dem Thema sehr befassen und auch eine Reihe von Problemen sehen und versuchen zu lösen.

Es gibt aber sicherlich eine Reihe von Eltern, die damit unaufgeregt umgehen, aber die sehe ich hier wohl selten.“

Also...in der Regel kommen die Mütter mit hierher. Die Väter sehe ich nicht so viel. Das ist eher die Ausnahme und ich denke, es ist immer gut, die Mütter zu führen und aufzuklären, mit ihnen im Gespräch zu bleiben. Und vieles ist über die Mütter zu transportieren.“

Interview Nr. 5

Frage 8: „Die Eltern hoch begabter Kinder sind zunächst überrascht, dann erfreut, dann stolz, dann aber auch wieder völlig verunsichert, weil sie jetzt nicht wissen, was richtig und falsch ist.“

„Ich denke, die Väter sind ganz besonders stolz und die Mütter eher verunsichert und wissen jetzt nicht, wie sie sich richtig verhalten und welche Maßnahmen richtig sind.“

Interview Nr. 6

Frage 8: „Es kommen die Mütter im Grundschulalter wegen der Söhne.

Es melden sich relativ selten Väter. Es melden sich auch noch relativ selten Lehrerinnen und Lehrer, wobei es vermehrt Lehrerinnen sind in der Grundschule.

Ähm...Lehrer nehmen zu, aber Väter sind es wenig.“

Frage 13: „Vorteile für die Eltern? Kann ich nicht sagen. Weiß ich nicht.“

Frage 16: „Dass Kinder, die von Natur aus viel mitbekommen haben oder die auch das Glück hatten, in einem intakten oder fördernden Elternhaus noch mehr zu bekommen,...“

Interview Nr. 7

Frage 8: „Ja, das Problem ist ja erst mal so, dass hier Väter selten in Erscheinung treten. Ich glaube, die Väter neigen eher dazu, die Chancen zu sehen und...äh...sich dann erst Sorgen zu machen und die Mütter tendenziell eher ein Stück Sorge tragen. Aber ich glaube nicht, so weit ich das jetzt ad hoc sagen kann, dass sich das Verhalten von Müttern und Vätern prinzipiell von dem Verhalten anderer Mütter und Väter unterscheidet.“

Frage 9: „Das Problem liegt in der Familie in dem Sinne, dass wir hier Kinder erst vorgestellt bekommen, wo es bereits Probleme gibt.

Frage 12: „...dass die Schule das den Familien in die Schuhe schiebt....Und dann arbeiten die Eltern mit den Kindern und streiten sich mit den Schulen herum.“

Kategorie 11 „Handlungsbedarf“

- Alle Äußerungen, die Auskunft geben über bestehende Informationsdefizite in punkto Hochbegabung, vorhandene Informationsmöglichkeiten, sowie alle Verbesserungsvorschläge diesbezüglich; die Vorteile, dies es hat, gut informiert zu sein. Zu der Kategorie zählen weiterhin spezielle separative Maßnahmen

Interview Nr. 1

Frage 1: „Wir hatten uns erkundigt, wo man so was testen kann. Man hat uns erzählt, es gäbe einen Kindergarten für Kinder, die etwas weiter wären.

Über die Bezirksregierung haben wir die Telefonnummer herausgefunden, angerufen und erfahren, dass auch getestet wird.“

Frage 4: „...und aus der DGhK.“

„...auch durch die Treffen in Germershausen...“

Frage 5: „...wenn ein Problem einen bestimmten Teil der Gesellschaft nicht betrifft, dann gehen sie mit dem Thema auch anders um.“

Frage 13: „..., wenn man versucht, ein Kind auf eine spezielle Schule zu geben, weil es wirklich nicht mehr anders geht, man am Ende ist, und das Kind kurz davor ist, einen Selbstmordversuch zu machen, muss man noch kräftig in die Tasche greifen...“

Frage 15: „Das weiß ich auch, dass es die gibt, dass durchaus Eltern nicht verstehen wie man fünfzig Kilometer durch die Gegend fahren kann, um seinen Kindern Förderung zu geben.“

Frage 8: „Aber das, was beide betrifft, ist eben diese Hilflosigkeit, zum einen was mit dem Kind los ist, solange man es nicht weiß....und das andere ist noch mal die Hilflosigkeit, wenn die Kinder getestet sind und man dann nicht weiß, wie geht es jetzt weiter.“

Frage 9: „Da sie in der Minderheit den anderen gegenüber sind, glauben sie, dass sie diejenigen sind, die falsch sind oder da nicht hinpassen. Es wird ihnen vom Umfeld auch so vermittelt...“

„...die sich ihren Familien nicht mehr öffnen, weil sie das Gefühl haben, nicht verstanden zu werden...“

„...und bei den Jungen eher auf dem Part des nach außen zeigen „Seht mal wie schlecht es mir geht!“

Frage 10: „...ich versuche das in der Beratung immer hinzukriegen in Richtung integrative...“

„...unseren Kindern und - da wo es möglich war - den anderen Kindern auch, zu vermitteln, dass es verschiedene...“

„...und professionelle Hilfe an die Seite zu stellen, damit sie einfach merken, dass es auch anders geht...“

„Deswegen entscheide ich das so in der telefonischen Beratung, wenn ich die Leute berate...“

„Ich glaube aber, dass bei Kindern, die schon sehr früh gedeckelt wurden oder wo das vom Umfeld so gar nicht hinhaut....ist es teilweise notwendig, die Kinder zu separieren und professionelle Hilfe an die Seite zu stellen, damit sie einfach merken, dass es auch anders geht und, dass sie nicht nur für die Dummen gehalten werden und nicht für Kinder, die nicht funktionieren.“

Da ist dann häufig notwendig, diese Kinder zu separieren. Und wenn auch nur für einen bestimmten Zeitpunkt, nur einfach, dass sie zur Ruhe kommen und sich wieder auf ihre Fähigkeiten verlassen können, vertrauen können auf sich.“

Frage 11: „...und möchte den Eltern Ratschläge geben, wie sie das erreichen können, auch den Lehrern, sobald sie das mögen, aber die hören immer nicht ganz so gerne zu...“

Frage 12: „Diese Beratung nimmt zu. Ähm...es ist so, dass bei uns in der Gesellschaft nicht viele beraten können. Ich denke, dass es notwendig ist, die Beratung zu schulen. Tätigkeit ehrenamtlich machen und da ich in der Hauptsache Beratung mache – und das nicht selten bis 0:30 Uhr nachts und wirklich jeden Tag und rund um die Uhr zum Teil – ist es einfach eine Frage der Kraft wie man solche Sachen noch aufwenden kann.

Und diesen – ja – Nutzen abwägen, inwieweit man dann die Zeit darein investiert oder lieber in Beratung, die dann ja einfach abreißt....in

sofern ist es sicherlich eine Sache, die man machen müsste, nicht könnte, sondern müsste.

„Ansonsten denke ich, was für mich wichtig wäre, eigentlich ist...eine Art Expertenrunde oder Betroffenenrunden. So ein Roundtable von Leuten, die in der Hochbegabtenfrage an einem Strang ziehen, denn es ist nichts schlimmer als an Informationen erst verspätet ranzukommen oder bestimmte Informationen gar nicht zu erhalten.“

Es gibt keinen Informationsfluss auf diesem Gebiet, weil man immer versucht, es eigentlich unter der Decke zu halten, dieses Thema, und dann nicht offen damit umgeht....“

„...sobald es Menschen sind, die einem gefährlich werden könnten, probiert man das Thema zu deckeln und unter der Decke zu halten und ich denke, es wäre wesentlich sinnvoller, da offen drüber zu reden und Leute, die davon betroffen sind, auch eben wie zum Beispiel Mitglieder der DGhK an einen Tisch zu bringen und zu gucken, wo gibt es denn Knackpunkte und diesen Tisch – meinetwegen – viermal im Jahr stattfinden zu lassen und zu gucken, wo können wir was tun.

Da einfach an der Basis mehr miteinander zu arbeiten als nur an der Spitze hoch trabend darüber zu reden. Das bringt an der Basis überhaupt gar nichts, weder bei den Eltern noch den Kinder, noch den - würde ich mal behaupten – Leuten, die da professionell in irgendwelchen Einrichtungen arbeiten.

Aber vom Dachverband findet dies Zustimmung. Es ist aber nicht so, dass es auch unterstützt wird. Es gibt nur wenig Leute, die so was machen und ich fände es gut:

Es gibt in der Medizin zum Beispiel so Balintgruppen, die sich austauschen und über die Probleme, die sie haben, miteinander reden können.

Ich hatte dies schon einmal versucht innerhalb der DGhK Hannover hinzukriegen, aber da wir die

„Man steht ständig wieder bei den Lehrern, obwohl die wissen, was los ist. Man ist immer wieder dabei irgendetwas zu erklären.“

Frage 13: „...dass, wenn man rechtzeitig weiß...“

„...wenn man weiß einfach, warum sie bestimmte Sachen auf die und die Weise lösen und warum sie in bestimmten Situationen so reagieren und kann seinerseits wieder reagieren und fängt nicht an, da eine zwischen dem Kind und sich aufzubauen, jetzt als Lehrer beispielsweise.“

„...wenn man es als Lehrer weiß...“

Frage 14: „So früh wie möglich. Ich bin inzwischen der Meinung, ja im Kindergarten, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass wenn man rechtzeitig weiß und das in gewisse Bahnen lenken kann und das Verhalten der Kinder nicht schon soja...ähm...unterdrückt ist....und wenn das eben relativ früh... eben erkannt wird, wie im Kindergarten...ähm...,habe ich den Eindruck und auch die Erfahrung gemacht, dass underachiever gar nicht mehr so großartig entstehen..... Bestimmte Situationen kochen gar nicht mehr so hoch und das Kind ist einfach integrierter, wenn man es als Lehrer weiß und dieses Kind einfach schon besser seine Fähigkeiten entfalten konnte. Das muss einfach im Kindergarten starten,.....“

Frage 16: „Es wurde wirklich hinter meinem Rücken getuschelt,...“

Frage 17: „Also, ich würde gerne etwas an der Einstellung oder an dem Denken der Leute ändern, weil ich denke, dass daraus ganz viele Probleme erwachsen.“

Ähm...ich denke, das würde damit anfangen, dass man doch mit gewissen Sachen weiter in die Öffentlichkeit tritt.

Wobei das für mich nicht dazu zählt: irgendwelche Shows, wo irgendwelche besonderen Künstler auftreten sollen; was immer wieder an einen herangetragen wird: wir suchen Mathegenies, die wir vorführen können.

Es geht nicht um ein Vorführen der Kinder, es geht darum, dass auf die Problematik der Kinder aufmerksam gemacht wird.

Wenn ich das mit denen am Telefon diskutiere, sind die zwar bereit sich das anzuhören, finde es auch ziemlich interessant, aber es ist nicht reißerisch genug für die Öffentlichkeit oder die Presse und das finde ich sehr schade.

Das ist das eine mit der Öffentlichkeit.

Ich denke aber, dass es auch notwendig ist, bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrern das Denken zu ändern.

Nur so lange die Ausbilder selbst ihr Denken nicht geändert haben, werden sie es auch nach der Ausbildung nicht tun.

Und das ist ganz schwierig, speziell mit Lehrern. Mit Erzieherinnen ist es noch einfacher, mit Kindergärten da zusammenzuarbeiten, weil die Lehrer immer meinen, dass nur jemand, der einen Dokortitel und einen bestimmten Werdegang hat, ihnen etwas erzählen kann, wenn überhaupt.

Manchmal habe ich so den Eindruck, dass sie meinen, sie hätten die Weisheit mit Löffeln gefressen und bräuchten nichts mehr dazu zu lernen, wenn sie ihre Ausbildung beendet haben.

Das kriege ich auch teilweise in Lehrergesprächen oder in Vorträgen, die ich bei Lehrern halte, deutlich so als Feedback, so als „Gefühlsfeedback“. Das spüre ich, was da zwischen uns steht.

Wobei das spätestens eine Viertelstunde bis zwanzig Minuten nachdem ich den Vortrag angefangen habe, springt.

Aber es ist wesentlich schwieriger als „no name“ unter diesen Leuten etwas zu bewirken. Ich würde mir einfach wünschen, dass es in der Ausbildung schon geschieht.

Dass die Leute einfach auch mit Eltern, die sie angreifen, weil sie eine bestimmte Förderung in der Klasse machen und weil sie sich um verschiedene Fähigkeiten der Kinder kümmern, dass sie da souveräner mit umgehen können.

Ich glaube, das passiert nur dann, wenn sie es in der Ausbildung haben.

Wenn man das schon mal hätte, dass Erzieherinnen und Lehrer so was fest mit integriert haben, wär schon eine Menge geholfen.

Und das andere, was ich nicht schlecht fände. Aber man müsste gucken, wie man das macht, um das nicht in den negativen Touch zu bringen.

Frage 18: „Es ist einfach so, dass ja, sie im Grunde genommen geistig nicht genügend Hände hat, um die Testungen alle machen zu können. Und das ist so eine Situation, die sehr sehr schwierig ist, wo man irgendwie noch mal dran arbeiten müsste wie man das hinkriegt, dass man Leute, die wirklich kurz vor dem Abgrund stehen, dann doch noch integrieren könnte, mit Testungen oder dass man das irgendwie ausbaut.....“

Interview Nr. 2

Frage 5: „Äh...weil sich der Informationsstand zwar verbessert hat in den letzten zwanzig Jahren, aber doch größere Teile der Bevölkerung a) nichts davon wissen und b) nichts davon wissen wollen.“

Frage 10: „Nur in ganz wenigen Fällen wird es möglicherweise notwendig sein, wenn auch irgendwie schon...ähm...pathologische Störungsarten da sind, dass Kinder separat unterrichtet und gefördert werden.“

Frage 12: „Also im Prinzip sind da genug Möglichkeiten gegeben. Was für den Hochschulbereich zutrifft ist, dass da möglicherweise die Förderung hoch begabter Studenten äh eher zu kurz kommt, weil häufig doch nicht so ein persönliches Verhältnis zu den Studenten entsteht, dass man im Massenbetrieb dann auf einzelne Studenten aufmerksam wird. Das wird in Einzelfällen mal der Fall sein, aber ich vermute mal, dass eine ganze Reihe von Studenten sozusagen nicht als hoch begabt durch das Studium gehen.“

Frage 15: „Also ich sehe schon, dass mit der besonderen intellektuellen Förderung auch ein besonderer Auftrag verbunden ist. Etwa in Richtung Verantwortung und ethischem...äh... Bewusstsein, moralischem Bewusstsein zu wirken...“

Interview Nr. 3

Frage 6: „Aus meiner Erfahrung bestätigen Probleme mit Hochbegabten die Schwierigkeit, dass es für manche Eltern in einer falschen Weise in den Medien aufbereitet wird.“

„...die Notwendigkeit einer ganz massiven deutlichen Diagnose, was mit diesem Kind los ist...“

Frage 7: „Ja...dieser speziellen Maßnahme der Schule bedarf es natürlich... Wir können die Kinder nicht mehr über einen Kamm scheren. Und da noch mal Differenzierung in diesem Sinne...Da ist eine normal ausgestattete Schule irgendwo an Grenzen angelangt. Wenn Sie als Klassenlehrer in einer 25er-Klasse sitzen, können Sie schlichtweg gar nicht alle 25 Kinder sehr individuell fördern, auch wenn Sie es gerne möchten. Es geht nicht. Jeder Kollege wird Ihnen das sagen. Und deshalb werden sie da immer nur Schritte in die eine oder andere Richtung tun können.“

„...dass es für manche Eltern in einer falschen Weise in den Medien aufbereitet wird.“

Frage 10: „Noch mal wieder vom Anfang her: Wir kommen um eine professionelle fachliche Diagnose, Anamnese, oder wie Sie auch immer wollen, der Ausgangssituation des hoch begabten Kindes nicht drum herum. Wenn aus dieser fachlichen Diagnose und der Einschätzung der Schule, so weit es denn irgend möglich ist, äh... herauszulesen ist, dass diesem Kind an einer ganz normalen Grundschule, dass dieses Kind, dort gut gefördert werden kann....Wir sind immer für integrative Förderung, weil ich denke, die hoch begabten Kinder haben, äh, auch etwas einem normal begabten Kind mitzuteilen und sie können auch profitieren von einem normal begabten Kind.“

„Wenn die besser wäre, könnte man natürlich viel mehr an Förderung machen oder sich vorstellen. Da ist, denke ich, noch eine große Lücke, zwischen dem, was die Kultusbürokratie, die staatliche Schulaufsicht in den Medien veröffentlicht, und in dem, was in der Praxis passiert.“

Frage 10: „Äh, ich denke schon, dass auch die Spezialeinrichtungen für hoch begabte Kinder, Braunschweig und die Schulen, dies es halt gibt, ihren großen Wert haben...äh..., um diese Kinder halt noch stärker zu fördern, als eine normale Grundschule schlichtweg kann.“

Also,...äh...die Förderung an den normalen Grundschulen ist in Bezug auf Ausstattung, besonders mit Lehrerstunden, auch eben in materieller Hinsicht einfach so, dass die integrative Förderung sowohl hoch begabter als auch behinderter Kinder irgendwo seine Grenze hat.

Man schafft es einfach nicht mehr.“

Frage 12: „Ich könnte mir viel mehr vorstellen an speziellen Fördermöglichkeiten. Stichwort „Doppelt besetzte Stunden“ noch in stärkerem Maße als es bisher bei uns ist.“

„Ich kann mir auch vorstellen in Hinblick auf materielle Ausstattung...äh...nur ein Bereich: Was wir an Schülerbücherei oder Videothek vorrätig haben in der Klasse ist letztlich lächerlich.“

„Da könnte ich mir viel mehr an Möglichkeiten vorstellen, auch jetzt im EDV Bereich, im Grundschulbereich, um die Kinder noch einmal anders anzusprechen.“

Frage 12: „Wenn ich es ernst nehme, mit der Möglichkeit der integrativen Förderung der Hochbegabten, dieser besonders begabten Kinder, eindeutig nein. Ich könnte mir viel mehr vorstellen an besonderen Fördermöglichkeiten.“

Frage 16: „Aus Unwissenheit heraus...“

Frage 17: „Noch mehr als wir es schon versuchen hier zu tun an der Schule mit mehr Ausstattung, mehr Lehrerstunden, mehr Zeit, über diese Fragen ins Gespräch zu kommen. Auch mit beteiligten Experten, mit Eltern.“

Frage 18: „Äh...in besonderer Weise die fachliche Begleitung, die professionelle Anamnese, Diagnose, den professionellen Kommentar zu unserer Arbeit, äh... Einladungen zu fachlichen Gesprächen, zu Disputationen, wie gehe ich mit diesen Eltern um, die ängstlich sind. Was für Möglichkeiten habe ich den Eltern zu helfen, die zu schnell auf den Hochbegabtenzug aufspringen, dummerweise als eine Mode, Informationen, aber ganz besonders eben Diagnose, Anamnese und fachliche Kommentare zu einzelnen Kindern.“

Interview Nr. 4

Frage 2: „...und nähere Kontakte habe ich eben seit Beginn der Praxis, also vor 10 Jahren habe ich zum ersten Mal vom Jugenddorf Hannover gehört.“

Frage 5: „Ich denke, wenn man professionell mit diesem Thema zu tun hat, dann sieht man das differenzierter als die Gesamtbevölkerung.“

Frage 8: „Es gibt sicherlich Eltern, die sich mit dem Thema sehr befassen....“

„...und ich denke, es ist immer gut, die Mütter zu führen und aufzuklären, mit ihnen im Gespräch zu bleiben und vieles ist über die Mütter zu transportieren.“

Frage 10: „....aber es gibt sicherlich einige wenige hoch begabte Kinder, denen man eine separative Förderung zukommen lassen muss.“

Frage 12: „Man kann sicherlich sehr differenziert und hohe Ansprüche haben, aber im Grunde genommen denke ich, dass das Netzwerk, in dem ich mich bewege, ausreichend ist.“

Interview Nr. 5

Frage 7: „...und ja, man muss dann, glaube ich, auch gucken, wie es mit ihren Bedürfnissen ist, vorwärts zu kommen, eine spezielle Betreuung zu haben oder ihr Wissen auszubauen und da eine spezielle Hilfestellung bekommen.“

Frage 16: „Ich glaube, Vorurteile entstehen dann, wenn jemand nichts darüber weiß und es auch nicht einschätzen kann, was es bedeutet.“

Frage 17: „Ich würde gerne erreichen, dass es einfach eine Schule gibt, wo sie hingehen können, wo sie verstanden werden oder wo es auch möglich ist, wie in anderen Schulen zu integrieren, dass sie vielleicht spezielle Förderung bekommen

und in bestimmten Bereichen besser unterstützt werden, um sich nicht vor lauter Langeweile irgendwelchen Unfug einfallen zu lassen.“

Interview Nr. 6

Frage 5: „...dass in der Gesamtbevölkerung immer noch häufig diese Klischees verbreitet sind...“

Frage 10: „Ich glaube aber, dass es immer Grenzfälle gibt, denen eine normale Schule nicht mehr helfen kann. Es gibt ja nicht nur Hochbegabung, sondern auch Höchstbegabung, 0-Komma-weißnichts Prozent der Kinder. Und dass diese Bedürfnisse haben, die eine normale Schule auch bei großem Gewöhnen dann nicht mehr erfüllen kann, da braucht man dann schon besondere Maßnahmen. Und wenn ich davon ausgehe, dass das vielleicht, was weiß ich, ein halbes Prozent der Kinder sind, dann ist das genug für ein paar Internate.“

„Aber für ganz extreme Fälle, denke ich, brauchen wir schon besondere Maßnahmen, aber das ist nur ein ganz kleiner Teil der Hochbegabten.“

Frage 12: „Äh...wenn man die Schule nimmt, wo ich arbeite, dann denke ich, dass Lehrer sehr viel machen, wenn sie wollen und interessiert sind. Äh...was so die Beratung betrifft, ich denke...äh...und Fortbildung, Ausbildung, da müsste es noch mehr Mittel geben, dass man da noch mehr machen kann.“

Und ich finde Fortbildung von Lehrer unheimlich wichtig, denn, wenn die Lehrer fortgebildet sind und mit den Kindern richtig umgehen, dann müssten sie viel weniger in die Beratungsstellen kommen. Dann haben wir viel weniger Probleme mit den Kindern.“

Frage 17: „Fortbildung, Fortbildung, Fortbildung von Erwachsenen, von Lehrern. Wenn die vernünftig mit den Kindern umgehen, haben wir weniger Probleme, d. h. die Kinder haben dann weniger Probleme.“

Viele Probleme entstehen dann gar nicht erst, die wir momentan haben. Zum Beispiel Lehrer so fortzubilden, dass sie kein Problem damit haben, dass ein Kind springt. Dann haben wir in der Schule weniger Probleme.“

Interview Nr. 7

Frage 5: „Das Problem ergibt sich daraus, dass Hochbegabung als Problem gar nicht wahrgenommen wird;...“

Frage 7: „Also sie müssen anders behandelt werden als Kinder, die...ähm...im normalen Bereich sind. Man muss Menschen speziell nach ihren individuellen Fähigkeiten behandeln...“

Frage 10: „Integrative Förderung ist teilweise Etikettenschwindel, wo man versucht, etwas Gutes kompliziert zu machen und damit auch reichlich großen Aufwand treibt. „Spezifische Förderung ist weitaus besser.“

Frage 12: „Es wäre weitaus wünschenswerter, wenn man hier in Hannover drei, vier Schwerpunktschulen aufbauen würde.“

Frage 18: „Wünschen würde ich mir eher, dass es einen Knotenpunkt gibt..., der zwischen verschiedenen Bereichen die Kommunikation vornimmt.“

3. Anhang zu Teil III, Datenerhebung Nr. 6.
„Befragung der Kinder, Eltern und Erzieherinnen zum Wohlbefinden

BEOBACHTUNGSBOGEN FÜR ERZIEHERINNEN

Name des Kindes:

Geburtstag:

heutiges Datum:

ErzieherIn:

Das Kind respektiert die Grenzen und Wünsche anderer Kinder.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

Das Kind hat Sinn für Fairness gegenüber anderen Kindern.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

Das Kind hat Verständnis für die Situation und Stimmungen der Erwachsenen.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

Das Kind respektiert Wünsche und Bedürfnisse von Erwachsenen.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

Das Kind kann, wenn es notwendig ist, eigene Wünsche zurückstellen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind ist anderen Kindern gegenüber kooperativ und flexibel, wenn es um das Aushandeln von Lösungen geht.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann anderen Kindern was gönnen, sich mit ihnen freuen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind ist anderen gegenüber hilfsbereit.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann sich selbst Ruhepausen verschaffen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind ist souverän, fühlt sich von anderen Kindern nicht leicht provoziert.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind ist bei den anderen Kindern als Spielpartner gefragt.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann Spiele initiieren, die für andere Kinder attraktiv sind.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind hat auch tiefergehende Beziehungen (Freundschaften) zu anderen Kindern und seine Meinung zählt bei anderen Kindern.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind findet leicht Kontakt zu anderen Kindern.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Mein Kind sucht sich aktiv Situationen und Beschäftigungen, die ihm Spaß machen.

☐
☐
☐
☐
☐

Das Kind hat viele gute Einfälle und Ideen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann sich gut selbst beschäftigen, langweilt sich selten.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann sich von den Wünschen und Forderungen anderer abgrenzen und äußert Bedürfnisse, Wünsche und Forderungen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind traut sich, Erwachsenen gegenüber berechnete Forderungen zu stellen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind schafft sich einen Bereich und verteidigt ihn, es kann sich wehren.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind lässt sich nicht erpressen und folgt nicht einfach Befehlen oder Vorschlägen, wenn dies den eigenen Interessen widerspricht

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind nimmt es nicht hin, es protestiert, wenn ihm Unrecht geschieht.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann Wärme und Unterstützung von Erwachsenen annehmen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind genießt körperliche Nähe und schmust gerne.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann Gefühle ausdrücken (positive und negative).

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind erzählt, was es beschäftigt und kann unbefangen und spontan sein.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind ist ein Kind, das für Erwachsene ansprechend ist und hat Charme.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann in vollen Zügen genießen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann nach einem Streit / Konflikt von sich aus auf Erwachsene zu gehen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind braucht bei Aufregungen lange um wieder ins Lot zu kommen

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind kann sich nach Aufregungen selbst wieder zur Ruhe bringen.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind nimmt es nicht so tragisch, wenn einmal ein Fehler passiert.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind wirkt ausgeglichen, sorglos und unbekümmert.

☐
1

☐
2

☐
3

☐
4

☐
5

Das Kind ist optimistisch und zuversichtlich.

☐
1☐
2☐
3☐
4☐
5

Das Kind fühlt sich wohl in seiner Haut.

☐
1☐
2☐
3☐
4☐
5

Das Kind ist nicht auf Lob und Aufmerksamkeit von Erwachsenen angewiesen.

☐
1☐
2☐
3☐
4☐
5

Das Kind mag gern gutes Essen.

☐
1☐
2☐
3☐
4☐
5

Das Kind nimmt sich Zeit für Mahlzeiten.

☐
1☐
2☐
3☐
4☐
5

Das Kind hat einen Sinn für Gerüche.

☐
1☐
2☐
3☐
4☐
5

Fragebogen für Eltern und Erzieherinnen von Mayr & Ulich (2003)

Fragenkatalog der Beobachtungsbögen

1	Mein Kind ist wissbegieriger als die Gleichaltrigen?
2	Mein Kind hat Sinn für Fairness gegenüber anderen Kindern.
3	Mein Kind hat Verständnis für die Situation und Stimmungen der Erwachsenen.
4	Mein Kind respektiert Wünsche und Bedürfnisse von Erwachsenen.
5	Mein Kind kann, wenn es notwendig ist, eigene Wünsche zurückstellen.
6	Mein Kind ist anderen Kindern gegenüber kooperativ und flexibel, wenn es um das Aushandeln von Lösungen geht.
7	Mein Kind kann anderen Kindern was gönnen, sich mit ihnen freuen.
8	Mein Kind ist anderen gegenüber hilfsbereit.
9	Mein Kind kann sich selbst Ruhepausen verschaffen.
10	Mein Kind ist souverän, fühlt sich von anderen Kindern nicht leicht provoziert.
11	Mein Kind ist bei den anderen Kindern als Spielpartner gefragt.
12	Mein Kind kann Spiele initiieren, die für andere Kinder attraktiv sind.
13	Mein Kind hat auch tiefergehende Beziehungen (Freundschaften) zu anderen Kindern und seine Meinung zählt bei anderen Kindern.
14	Mein Kind findet leicht Kontakt zu anderen Kindern.
15	Mein Kind sucht sich aktiv Situationen und Beschäftigungen, die ihm Spass machen.
16	Mein Kind hat viele gute Einfälle und Ideen.
17	Mein Kind kann sich gut selbst beschäftigen, langweilt sich selten.
18	Mein Kind kann sich von den Wünschen und Forderungen anderer abgrenzen und äussert Bedürfnisse, Wünsche und Forderungen.
19	Mein Kind traut sich, Erwachsenen gegenüber berechnigte Forderungen zu stellen.
20	Mein Kind schafft sich einen Bereich und verteidigt ihn, es kann sich wehren.

21	Mein Kind lässt sich nicht erpressen und folgt nicht einfach Befehlen oder Vorschlägen, wenn dies den eigenen Interessen widerspricht
22	Mein Kind nimmt es nicht hin, es protestiert, wenn ihm Unrecht geschieht.
23	Mein Kind kann Wärme und Unterstützung von Erwachsenen annehmen.
24	Mein Kind genießt körperliche Nähe und schmust gerne.
25	Mein Kind kann Gefühle ausdrücken (positive und negative).
26	Mein Kind erzählt, was es beschäftigt und kann unbefangen und spontan sein.
27	Mein Kind ist ein Kind, das für Erwachsene ansprechend ist und hat Charme.
28	Mein Kind kann in vollen Zügen genießen.
29	Mein Kind kann nach einem Streit / Konflikt von sich aus auf Erwachsene zu gehen.
30	Mein Kind braucht bei Aufregungen lange um wieder ins Lot zu kommen
31	Mein Kind kann sich nach Aufregungen selbst wieder zur Ruhe bringen.
32	Mein Kind nimmt es nicht so tragisch, wenn einmal ein Fehler passiert.
33	Mein Kind wirkt ausgeglichen, sorglos und unbekümmert.
34	Mein Kind ist optimistisch und zuversichtlich.
35	Mein Kind fühlt sich wohl in seiner Haut.
36	Mein Kind ist nicht auf Lob und Aufmerksamkeit von Erwachsenen angewiesen.
37	Mein Kind mag gern gutes Essen.
38	Mein Kind nimmt sich Zeit für Mahlzeiten.
39	Mein Kind hat einen Sinn für Gerüche.
40	Mein Kind ist in seiner körperlichen Entwicklung weiter als die Gleichaltrigen?
41	In seiner geistigen Entwicklung ist mein Kind weiter als die Gleichaltrigen?
42	Mein Kind ist kreativer als die Gleichaltrigen?
43	Mein Kind ist wissbegieriger als die Gleichaltrigen?

Antwortmöglichkeiten:

1 = sehr zutreffend 2 = zutreffend 3 = mittel

4 = unzutreffend 5 = sehr unzutreffend

4. Anhang zu Teil III, Datenerhebung Nr. 7

„Gruppengespräche mit hoch begabten Grundschulkindern“

Erste Aspekte - Gruppengespräche mit Grundschulkindern - Gruppe 1

Selbstbestimmtes Handeln	Im gesamten Haus herum schauen "weniger Kontrolle"	freiwillige Teilnahme an Aktivitäten	"gewisse Regelfreiheit"	
Erwartungen an ErzieherInnen	"gewisse Regelfreiheit" "... ohne Sicherheit zu gefährden"	"weniger Kontrolle" gemeinsam spielen	"besser zuhören, was Kinder sagen" Aufmerksam zuhören	
Raumaspekte	verschiedene Raumebenen Fußbodenqualität: barfuß!	Funktionsbereiche Schränken	Umgestaltung von Gruppenräumen so wenig Möbel wie möglich	eigene Küche
Jungen/Mädchen-Spezifika	nach Geschlechtern getrennte Kurse	Tobebestecke für Jungen		
Geistige Herausforderungen	Projekt "Tiere und Kunst" Kurse anbieten Deutsche Dialekte Risiko ermöglichen	Projekte u. Exkursionen Sprachen Kindergärten anderer Kulturen	Tierbeobachtung in freier Natur Raumumgestaltung 1x pro Jahr Reisen	Tierherzen untersuchen Französisch Englisch
Prosoziales Denken	Briefe an Eltern verfassen	Nach den Großen schauen	Tiere versorgen	
Eigene Ideen entwickeln/umsetzen	Schminken Bauen/Konstruieren Puppentheater entwerfen	Basteln Exkursionen planen Experimente	"nicht nur krickeln" Projekte durchführen Bilder von Kindern an den Wänden	Töpfern
Körperl. Aktivität ausleben	großes Trampolin nutzen so wenig Möbel wie möglich	Tierbeobachtung in freier Natur Freiheit für die Füße!	Bewegungsfreiheit	
Grundbedürfnisse beachten	Bett zum Ausruhen "ein Bett mit Cassetteorden"	Sicherheit wird nicht gefährdet Eigene Küche	Tagträumen	Entspannen
Zeitaspekt	..Projekt 1x pro Monat Tiere reihum versorgen	Umgestaltung 1x pro Jahr Kurse anbieten (Wochenrhythmus)		
Anregende Materialien	Matratzen Cassetteorden	Tücher Bilder von Kindern	Baumaterial	Cassette

Erste Aspekte - Gruppengespräche mit Grundschulkindern - Gruppe 2

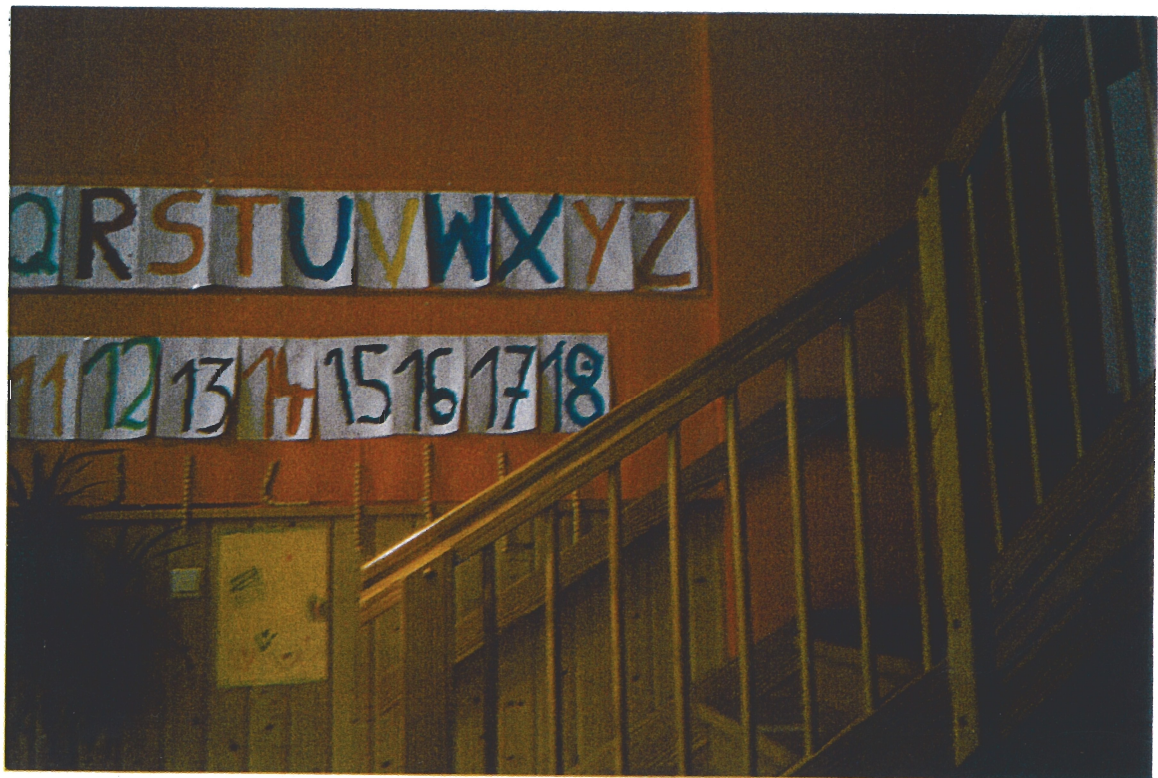
Selbstbestimmtes Handeln	Interessante Spiele zum Ausschuchen				
	Nicht aus Aktivitäten herausreißen				
Erwartungen an ErzieherInnen	Gemeinsam spielen	sich die Namen merken	trösten	verarzten	
	aufpassen	nicht streng sein	trösten	nett sein	
	nicht überwachen	nicht so laut schreien	leise sein		
Raumaspekte	Raumerweiterungen	Anbauten			
Jungen/Mädchen-Spezifika	Nennung der technischen Geräte erfolgte ausschließlich durch Jungen	Unterschiedliche Labyrinth für Jungen und Mädchen			
Geistige Herausforderungen	Interessante Spiele	Ausflüge	Lexika		
	schwierige Lernspiele	Bücher	Tierbücher		
	Lernprogramme für Buchstaben u. Zahlen	Schulvorbereitungsmöglichkeiten			
Prosoziales Denken	Spiele mitbringen, um sie mit anderen zu teilen	Freunde kennenlernen können			
Eigene Ideen entwickeln/umsetzen	Eigene Gruppenküche	Raumerweiterungen			
	Nachmittags Aufenthalt ermöglichen	Interessante Spiele zum Ausschuchen			
Körperl. Aktivität ausleben	Ausflüge				
	Stillsitzen üben				
Grundbedürfnisse beachten					
Anregende Materialien	Interessantes Spielmaterial	Play Stations	Fernseher	Comics	
	schwierige Lernspiele	Computer	CD Player		
Zeitaspekt	Gelegenheit bis nachmittags in Kita zu bleiben				
	Zeit, Freunde kennenlernen zu können				
Aufbewahren/Ordnen	keine Daten!				
Klassische Lernfelder	Bücher	Lexika	Zahlen	Buchstaben	
	Schulvorbereitungsmöglichkeiten	Lernprogramme			

Kategoriendefinition Gruppe 1 und Gruppe 2

- 1. Selbstbestimmtes Handeln:** Unter die Kategorie „Selbstbestimmtes Handeln“ sollen alle Stichwörter fallen, die sich darauf beziehen, dass Kinder ohne unerwünschte Einflussnahme von Erwachsenen Aktivitäten ergreifen und umsetzen können und dass es zur Aufnahme der Aktivität keine gesonderte Erlaubnis einer Erzieherin bedarf.
- 2. Erwartungen an Erzieherinnen:** Unter die Kategorie „Erwartungen an Erzieherinnen“ sollen alle Stichwörter fallen, die sich auf erwünschte bzw. unerwünschte Verhaltenweisen von Erzieherinnen beziehen.
- 3. Raumaspekte:** Die Kategorie „Raumaspekte“ umfasst alle Stichwörter, die über die Beschaffenheit von Bausubstanz und Ausgestaltung von Räumlichkeiten Auskunft geben.
- 4. Jungen/Mädchenspezifika:** Unter dieser Kategorie sollen alle Stichwörter erscheinen, die sich auf die Unterschiedlichkeit von geschlechtsspezifischen Bedürfnissen beziehen.
- 5. Geistige Herausforderungen:** Unter die Kategorie „Geistige Herausforderungen“ werden die Stichwörter untergeordnet, die darauf schließen lassen, dass Kinder entsprechende Angebote suchen und begrüßen.
- 6. Prosoziales Denken:** In diese Kategorie sollen alle Stichwörter eingeordnet werden, die auf ein Denken von Kindern hinweisen, dass die Bedürfnisse anderer Menschen und Lebewesen mit berücksichtigt und Bewusstsein zeigt für das soziale Miteinander in menschlichen Gemeinschaften.
- 7. Eigene Ideen entwickeln und umsetzen:** Hierzu sollen alle Stichwörter zählen, in denen Kinder zum Ausdruck bringen, dass sie in ihrem Einfallsreichtum und in ihren Fantasien unterstützt werden und eine Umsetzung in die Realität möglich ist.
- 8. Körperliche Aktivität ausleben:** Unter diese Kategorie sollen alle Hinweise fallen, die über die Möglichkeit dem Bedürfnis nach Bewegung nachgeben zu können, Auskunft geben.
- 9. Grundbedürfnisse:** Alle Stichwörter, die die Berücksichtigung menschlicher Grundbedürfnisse vorsehen.
- 10. Zeitaspekt:** Unter „Zeitaspekt“ sollen alle Stichwörter fallen, die aufzeigen, dass die Kinder die Zeitdimension in ihre Überlegungen mit einkalkulieren.
- 11. Anregende Materialien:** Unter der Kategorie „Anregende Materialien“ sollen alle Stichwörter genannt werden, die Materialien aufführen, von den sich Kinder Anregung versprechen, die gewissermaßen „Aufforderungscharakter“ besitzen.
- 12. Klassische Lernfelder:** Hier sollen alle die Stichwörter genannt werden, die die Beschäftigung mit den klassischen, schulischen Lernfeldern erwähnen.
- 13. Aufbewahren/Ordnen:** Unter „Aufbewahren/Ordnen“ werden die Stichwörter gerechnet, die darauf hinweisen, dass die Kinder diese Aspekte mit Aufmerksamkeit belegen.

**5. Anhang zu Teil III, Datenerhebung Nr. 8
„Fotobefragung“**

Erstelltes Fotomaterial: siehe nächste Seite ff.



Grüne Gruppe: Bild 1 + 2



Grüne Gruppe: Bild 3 + 4



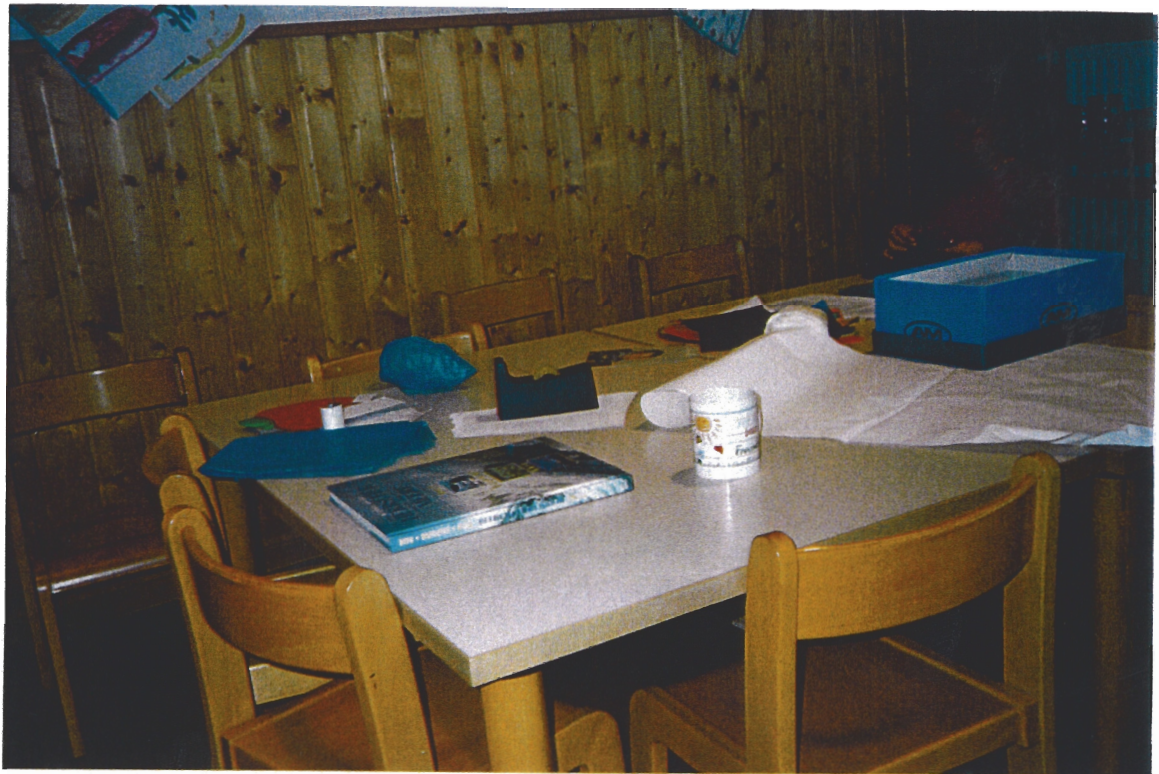
Grüne Gruppe: Bild 7 + 8



Grüne Gruppe: Bild 9 + 10



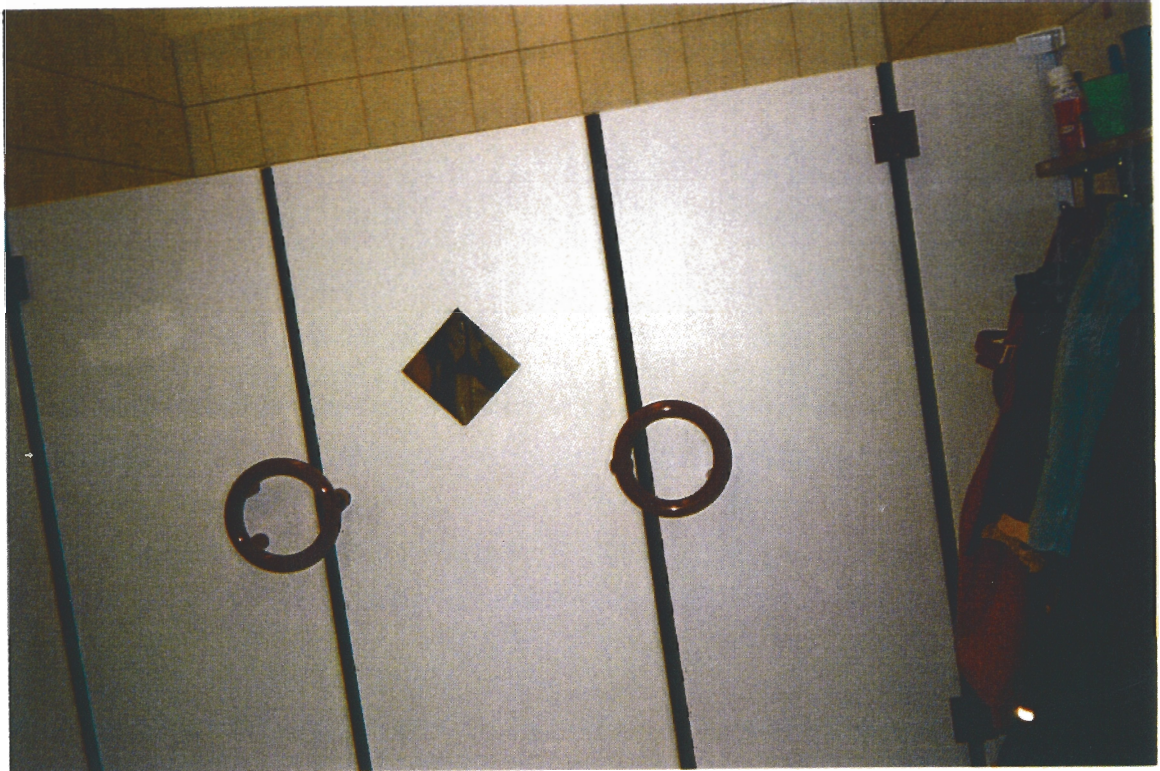
Grüne Gruppe: Bild 11 + 12



Grüne Gruppe: 13 + 14



Grüne Gruppe: Bild 15 + 16



Grüne Gruppe: Bild 17 + 18



Grüne Gruppe: Bild 19 + 20



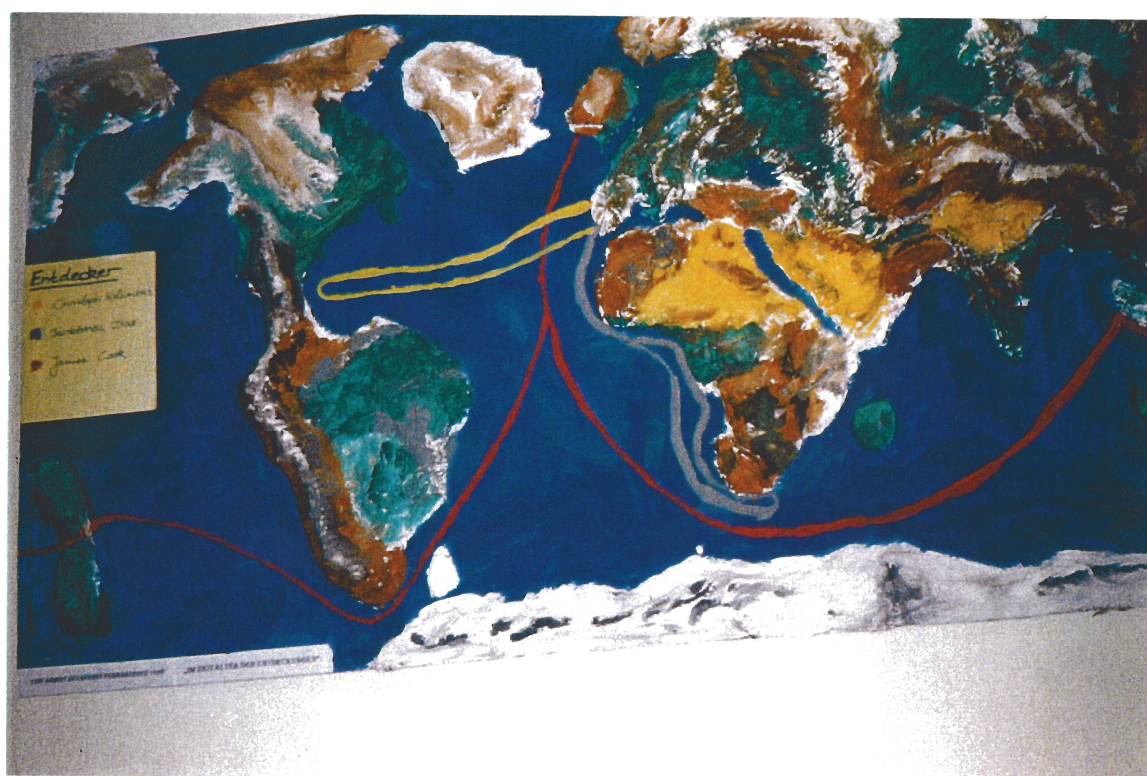
Grüne Gruppe: Bild 21 + 22



Rote Gruppe: Bild 1 + 2



Rote Gruppe: Bild 3 + 4



Rote Gruppe: Bild 5 + 6



Rote Gruppe: Bild 7 + 8



Rote Gruppe: Bild 9 + 10



Rote Gruppe: Bild 11 + 12



Rote Gruppe: 13 + 14



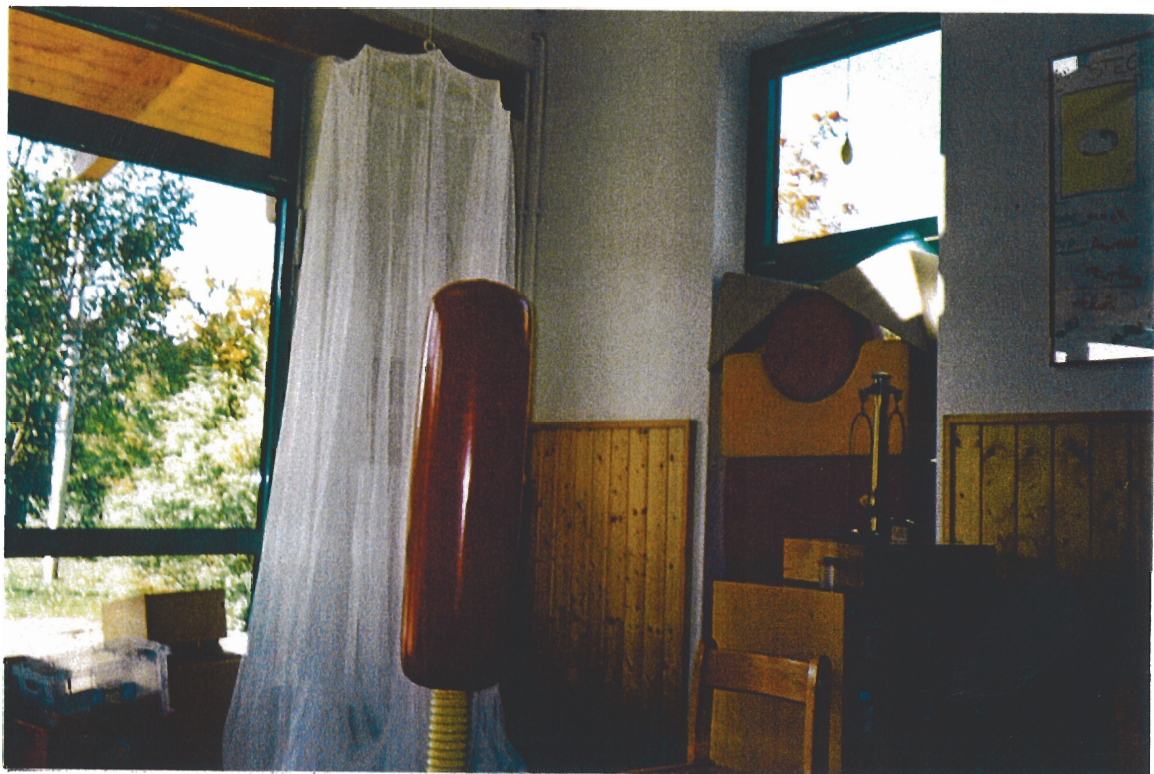
Rote Gruppe: Bild 15 + 16



Rote Gruppe: Bild 17 + 18



Rote Gruppe: Bild 19 + 20



Rote Gruppe: Bild 21 + 22



Rote Gruppe: Bild 23 + 24



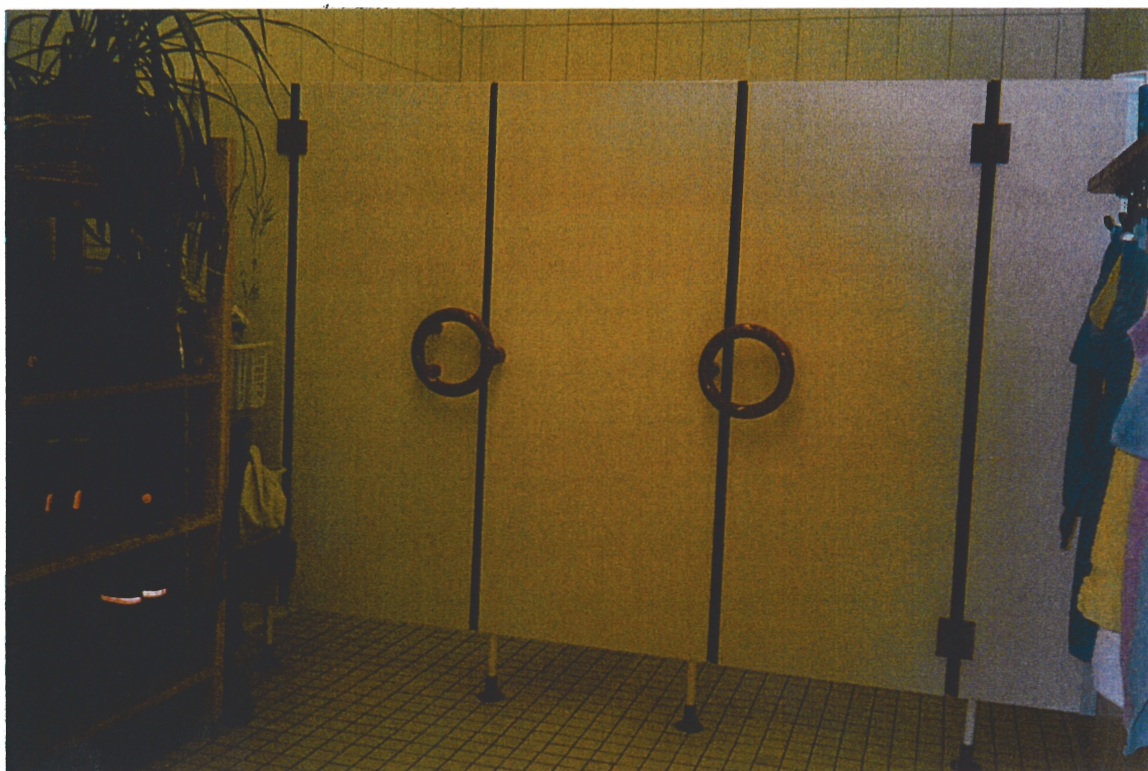
Rote Gruppe: Bild 25



Gelbe Gruppe: Bild 1 + 2



Gelbe Gruppe: Bild 3 + 4



Gelbe Gruppe: Bild 5 + 6



Gelbe Gruppe: Bild 7 + 8



Gelbe Gruppe: Bild 9 + 10



Gelbe Gruppe: Bild 11 + 12



Gelbe Gruppe: 13 + 14



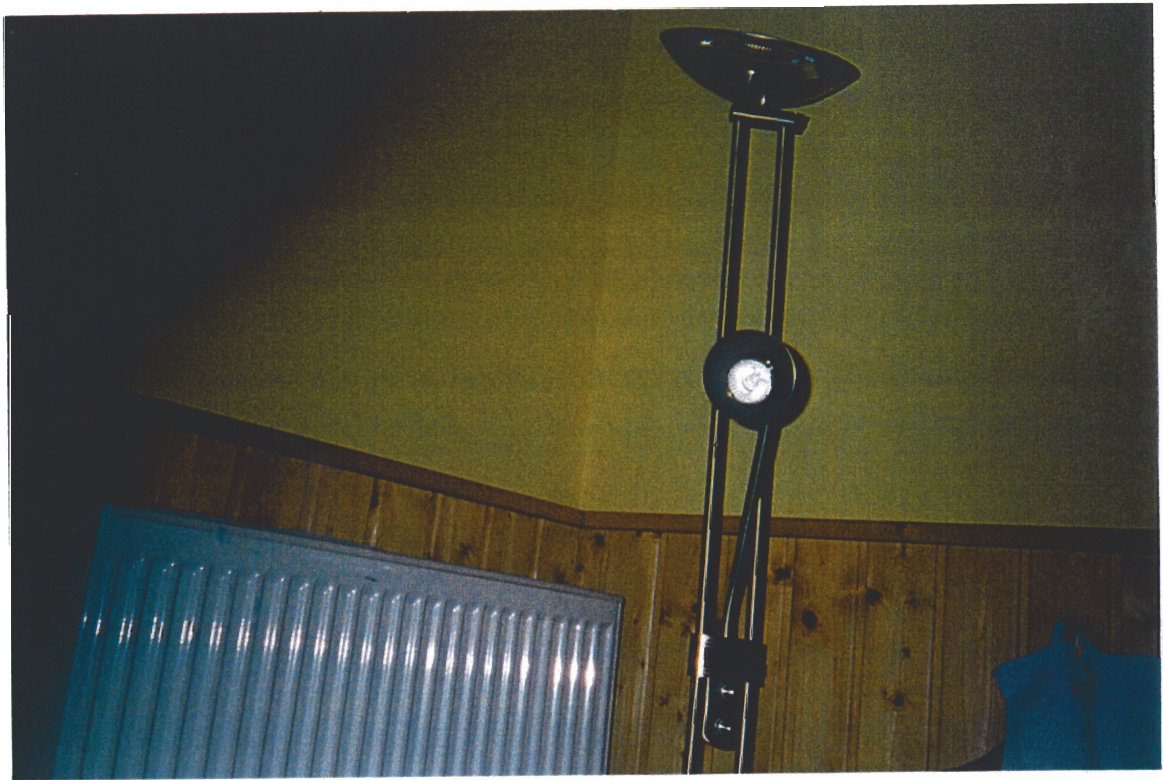
Gelbe Gruppe: Bild 15 + 16



Gelbe Gruppe: Bild 17 + 18



Gelbe Gruppe: Bild 19 + 20



Gelbe Gruppe: Bild 21 + 22



Gelbe Gruppe: Bild 23 + 24



Gelbe Gruppe: Bild 25



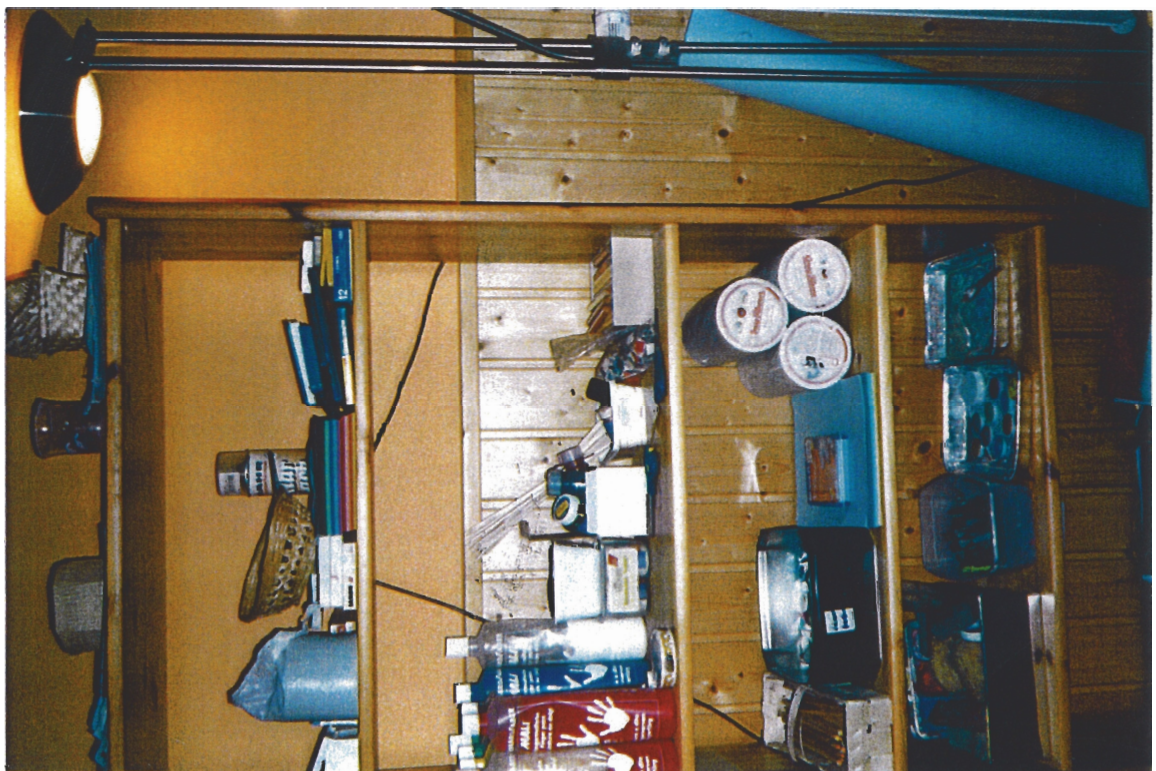
Blaue Gruppe: Bild 1 + 2



Blaue Gruppe: Bild 3 + 4



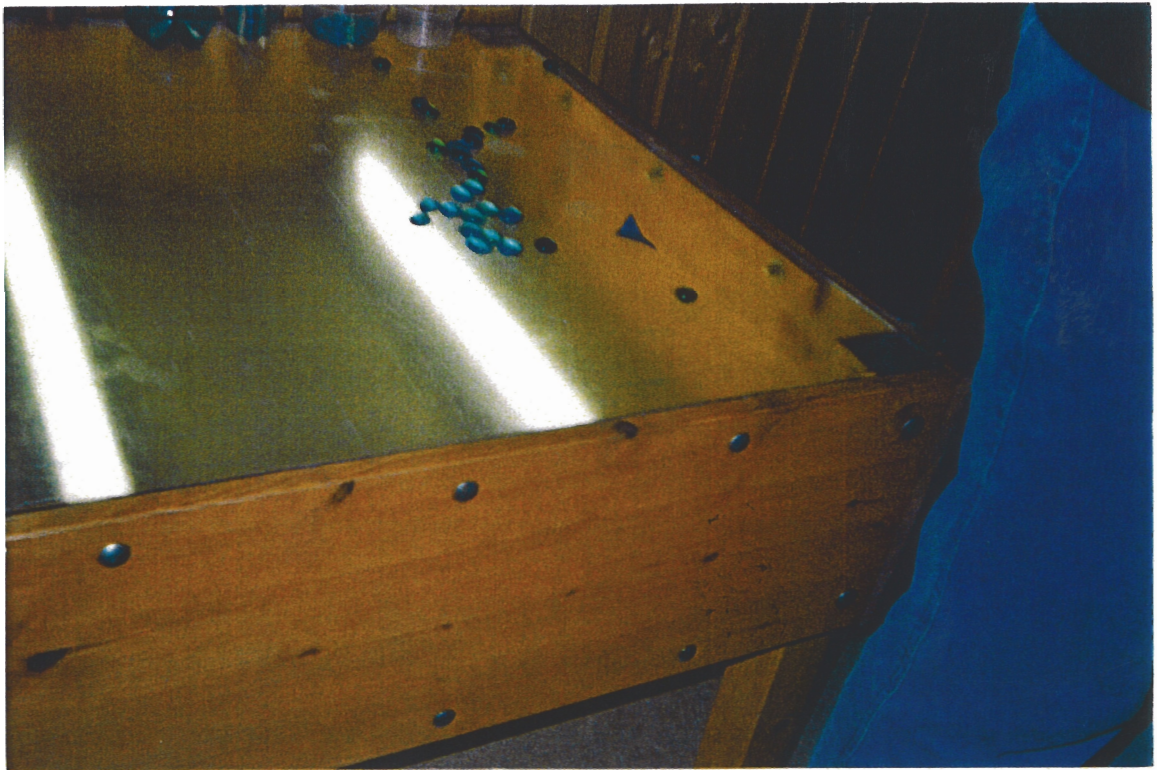
Blaue Gruppe: Bild 5 + 6



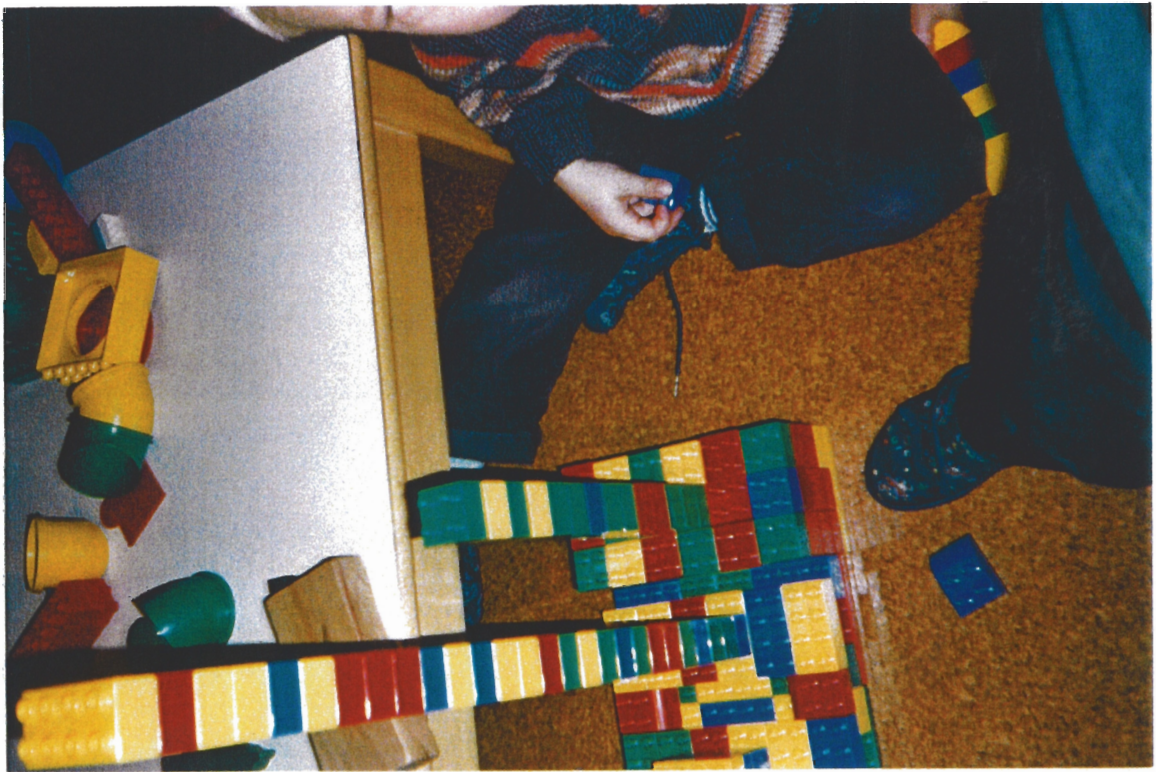
Blaue Gruppe: Bild 7 + 8



Blaue Gruppe: Bild 9 + 10



Blaue Gruppe: Bild 11 + 12



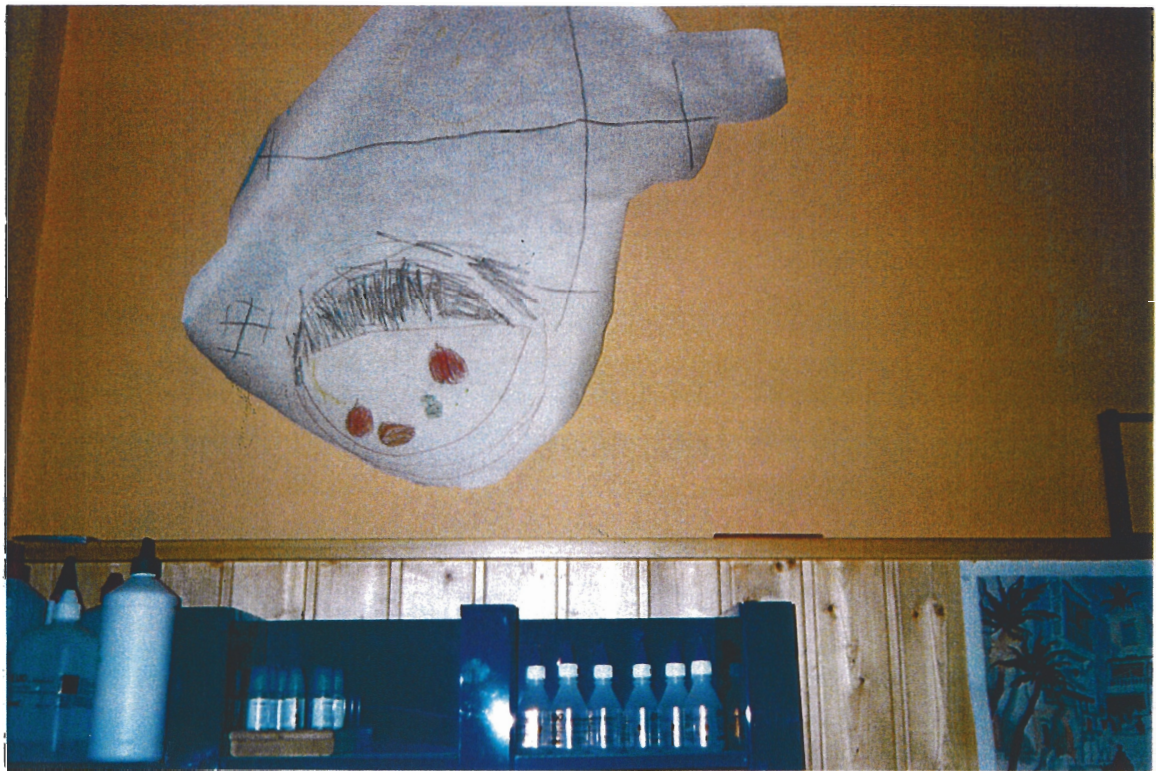
Blaue Gruppe: 13 + 14



Blaue Gruppe: Bild 15 + 16



Blau Gruppe: Bild 17 + 18



Blaue Gruppe: Bild 19 + 20



Blaue Gruppe: Bild 21 + 22



Blaue Gruppe: Bild 23

Transkribiertes Interview - Cordula / Gelbe Gruppe

C., 4 J. / E., 5 J.

C., welche die Fotos für die Gelbe Gruppe aufgenommen hat, möchte in Begleitung von E. die Bilder kommentieren, als ich wie verabredet C. abholen möchte.

Nach Rücksprache mit der Erzieherin darf E. uns begleiten.

Fr. Lutz: Und jetzt fängt gleich C. an zu sprechen, denn C. hat gestern die Fotos gemacht.

C. nimmt sich den Bilderstapel, schaut ihn kurz durch und bestimmt die Reihenfolge der zu kommentierenden Bilder.

Bild 1: Eine Boden nahe Kuschelecke aus Schaumstoff - Teilen. Nur zufällig sitzt dort gerade Jan, den es aber nicht stört, dass er fotografiert wird.

C.:...weil ich da auch die Bücher lesen kann und spielen kann und mich auch hinlegen kann.

Bild 2: Links der Bildmitte ist der Feuerlöscher zu sehen, der an der Wandtäfelung befestigt ist. Gleich daneben die Tür zum Garderobenraum.

C.: Der Feuerlöscher, der Feuerlöscher, der Feuerlöscher ist wichtig, für, falls mal Feuer ist.

Bild 3: Zentral im Bild ist ein Leuchttisch zu sehen. Unbeabsichtigt wird ein Kind mit fotografiert.

C.: Auf dem Leuchttisch kann man schön spielen.

Bild 4: Ein Kleiderständer mit der Regenkleidung der Kinder auf Kleiderbügel.

C.: Diese Sachen sind da, falls es mal nass draußen ist.

Bild 5: Die Eingangstüren zu den Kindertoiletten

C.: Falls man mal zur Toilette muss.

Fr. Lutz: Ja, das ist schön, dass die dann da sind.

Bild 6: Die Essecke der Gelben Gruppe, die eine Ganztagsgruppe ist.

C.: Die Stühle, dass...damit man essen kann.

Bild 7: In der linken Bildhälfte der Computer mit fahrbarem Computertisch, in der rechten Bildhälfte ein Regal, auf dem eine mittelgroße Pflanze steht.

C.: Der Compu...äh, diiiiiie Pflanze ist wichtig, weil...die braucht Wasser.

Fr. Lutz: Hm, die wolltest du fotografieren. Was anderes wolltest du mit dem Bild nicht fotografieren?

C.: Ja!

Fr. Lutz: Gut.

E.: Der Computer auch. Haha.

C.: Ja.

Fr. Lutz: Das hatte ich gerade aber gefragt. Du hast gesagt, C., das Wichtigste wäre die Pflanze.

E.: Ja, weil... die muss gegossen werden.

C.: Den Computer habe ich aber schon einmal gesehen.
Fr. Lutz: Aha.

Bild 8: Eine Ecke mit großen Bauteilen aus Stoff bezogenem Schaumgummi, daneben Knautsch - Säcke und Kästen mit Spielmaterialien, ein Kindertisch mit zwei Stühlen.

C.: Bei der Puppenecke und den Kästen, da finde ich..., dass man sich auch auf die Kästen drauf legen kann und bei der Puppenecke, dass da schöne Klötze ist und eine Höhle....

Fr. Lutz: Also, da kann man mehrere Dinge tun.

C.: Ja!

Fr. Lutz: Hmm!

Bild 9: Auf der Werkstattempore steht ein großer, mit einer Plane bedeckter Basteltisch auf dem verschiedene Werkzeuge und Materialien liegen.

Im Vordergrund, unbeabsichtigt, ein Kind aus der Gruppe.

C.: Das Schöne ist, dass man auch malen kann, Papier und Stifte.....

Bild 10: Garderobe mit Haken und Ablage. Es hängen Jacken und Rucksäcke daran.

C.: Und die Rucksäcke, und die Rucksäcke und die Tasche braucht man auch, damit man auch essen kann und die Jacken, damit man raus gehen kann.

C. rückt den entstandenen Fotostapel zurecht. Alle Bilder müssen exakt aufeinander liegen, damit sie beim Betrachten nicht durch das vorher gehende Foto abgelenkt wird.

Bild 11: Links im Bild ein Regal, rechts ein Stuhl und ein Tisch

C.: Uuuund....Unten kann man schöne Spiele spielen

Bild 12: Regalfach, voll mit Büchern

C.: Die Bücher kann man lesen oder sich angucken. Das ist schön.

Fr. Lutz: Ja.

Die Mädchen lachen wie wild, weil E. sehr gähnen muss und beinahe vom Stuhl fällt. Sie schreit belustigt laut auf.

Bild 13: Regal, mit den Kindern zugeordneten Kästen zum Sammeln und Aufbewahren

C.: Fächer sind wichtig, für, damit man da seine Papiere rein tun kann. ...Ohaaa.

Bild 14: Die Fächer noch einmal von ganz nah, so dass man die Namen lesen kann.

C.: Noch mal die Fächer.

Bild 15: Transparenter Duschvorhang mit Bastelmaterialien in den daran angebrachten Taschen

C.: Und die sind auch.....falls man basteln kann.

Fr. Lutz: Ja, das ist richtig.

C.: Und....die Sachen, man kann mit ner annern Feder Papier pieken oderoder eine Indianerkrone basteln...oder eine Kette mit...oder man kann mit einer Schablone was aufzeichnen und dann anmalen.

Fr. Lutz: Ja. Und war das Wichtige der Vorhang oder die Federn?

C.: Jahaa. Der Vorhang. Das war kein Vorhang, das war nur so damit man die Sachen hinein tun kann.

Fr. Lutz: Aber jetzt gerade sind dir die Federn aufgefallen.

C.: Und die sind natürlich auch wichtig.

Bild 16: Eine riesige Holzkiste voller Decken, Tücher, Kissen. Im Hintergrund der Computertisch mit Computer.

C.: Das Schöne finde ich, dass man mit den Kissen auch spielen kann, oder sich zudecken kann, schlafen...oder auch ein bisschen schlafen kann.

Bild 17: Zwei Regalbretter eines Regals mit verschiedenen Materialien, unter anderem ein Plastikkörbchen mit Klebstofftuben

C.: Genau. Bei den Klebern finde ich, dass man da auch kleben kann und und auf Papier kann man kleben und man auch auch auf den Wachsmalern malen kann.

E.:...in der Dose.

Fr. Lutz: Ach, die sind in der Dose. Und das findet man immer genau in diesem Regal vor.

E. und C.: Jahmmm.

C.: Und die Blätter liegen auch immer da.

Bild 18: Der größte Teil des großen Regals im Abstellraum der Gruppe

C.: Bei dem Abstellraum finde ich wichtig, dass die Erwachsenen auch ihre Sachen rein tun können.

Fr. Lutz: Aaah.

C.: Und paar Bastelsachen für irgendwann oder welche Sachen, die kaputt sind.

Bild 19: Der Schreibtisch der Erzieherinnen von der Vorderfront aus aufgenommen. Darauf stehen und liegen verschiedene Stifte, der Planungskalender, ein Geodreieck, ein Buch etc.

C.: Den Schreibtisch finde ich wichtig, dass die Erwachsenen das Wichtige schreiben drauf können, damit..dann die Stifte kann man darauf tun, die Mappen können die Erwachsenen darauf tun.

Fr. Lutz: Dann habe ich richtig verstanden, dass der Tisch nur für die Erzieherinnen, nur für die Erwachsenen....

C. und E.: Ja, ja.

Fr. Lutz: An dem Tisch sitzen keine Kinder.

C.: Ja, aber da kann man sich hinsetzen.

Fr. Lutz: Da dürfen sich auch Kinder hinsetzen.

E.: Ja, sie können sich hinsetzen, aber nichts wegnehmen und nichts rumschmeißen. Das darf man nicht.

Fr. Lutz: Und darf man auch etwas gebrauchen, was da liegt.

C. und E.: Nee, nee. Nur erst mal fragen. Und vorsichtig damit sein.

Fr. Lutz: Och ja.

E.: Sieben Bilder nur noch.

Bild 20: Die Treppe zwischen Gruppenraum und Werkstattempore vom obersten Treppenabsatz nach unten hin fotografiert. Ein wenig sieht man auf den Stufen die aufgeklebten Zahlen der einzelnen Stufen.

C: Die Treppe ist wichtig, damit man auch hoch gehen kann.

E.: Bitte schön. (reicht das nächste Bild an)

Bild 21: Der Deckenfluter der Werkstattempore

C.: Die Lampe ist wichtig, damit man auch kucken kann und nicht dass man sich vermalt hat auf dem Blatt.

Bild 22: Die Lampe, die auf der Werkstattempore von der Decke herunter hängt.

C.: Und die Lampe da oben, ist auch wichtig, damit man unten und genauso und auch auf der Treppe sehen kann.

Bild 23: Ein großes leeres Stück Korkfußboden.

C.: Und der Boden ist wichtig, damit man auch gehen kann.

Fr. Lutz: Da ist ja der neue Boden.

C.: Ja, ja.

Fr. Lutz: Ist der neue Boden besser? Du hast ja den alten kennen gelernt.

C.: Ja, ja. Der neue ist besser, weil da sind nicht so viele Flecken drauf. Und Flecken braucht man so auch nicht und den finde ich ich so auch schöner.

Fr. Lutz: Das hast du sehr schön begründet, warum der schöner ist.

C. und E.: Hihihhi.

Bild 24: Die große Grünpflanze im Gruppenraum.

C.: Die große Pflanze finde ich wichtig, weil dass schön...und die Blätter finde ich schön.

Bild 25: Die Oberfläche des Basteltisches mit drei Scheren und einem Holzkasten, in welchem sich viele Knäule mit Fäden, Schnüren und Wolle befinden.

C.: Die Scheren finde ich wichtig, weil dass man was ausschneiden kann. Undkritzelnkritzeln machen kann.

Frau Lutz: Jetzt haben wir uns alle Bilder angesehen.(Alle Fotos werden ausgebreitet)

C.: Wenn die durcheinander liegen, kann ich sie sonst nicht alle sehen.(Ordnet die Fotos nebeneinander)

Frau Lutz: Schau mal, welches sind denn die drei Bilder, die für dich jetzt die Wichtigsten sind?

C.:...Die Toilette (Bild 5)...und die Fächer (Bild 14) und damit man essen kann (Bild 6). Und eins werde ich mir noch nehmen..weil...die Regensachen sind ja auch wichtig...

Fr. Lutz: Ja, die sind auch wichtig, aber es geht ja um die drei (!) wichtigsten.

Das Aufnahmegerät wird abgestellt. Die Mädchen freuen sich noch einmal über die gelungenen Fotos. Dann muss ich sie bitten wieder von mir begleitet in die Gruppe zurück zu kehren.

Insgesamt 25 Fotos:	14 Aufnahmen im Gruppenraum
	6 Aufnahmen auf der Werkstattempore
	2 Aufnahmen im Garderobenraum
	1 Aufnahme der Treppe zwischen Gruppenraum und Empore
	1 Aufnahme im Waschraum
	1 Aufnahme in der Abstellkammer der Gruppe

Transkribiertes Interview - Larissa und Leon / Rote Gruppe

La., 4 J. / L., 5 J.

Die Fotos der Roten Gruppe sind aus einem geplanten vierköpfigen Gemeinschaftsvorhaben entstanden, das vorsah, gemeinsam zu viert auszuwählen, was in den Räumlichkeiten wichtig ist und fotografiert wird.

Diese Kinder waren La., 4 J., L., 5 J., S., 4 J., und So., 4.J..

In Absprache mit einer Erzieherin der Gruppe wurde ein Termin vereinbart, an dem alle vier Kinder gemeinsam in der Lage sein würden, sich der Fotoaktion ungestört zu widmen. Die Kinder waren zum vereinbarten Zeitpunkt zur Stelle, konzentriert und hoch motiviert.

Nach wenigen Minuten kristallisierte sich eine klare Hierarchie innerhalb der Gruppe heraus. Wortführer war definitiv L., gefolgt von La.. S. und So. waren mit der Rolle der Gefolgschaft ohne Diskussion und Anzeichen von Unzufriedenheit einverstanden. L. fragte zwar höflich, wer noch fotografieren wolle und gab den Apparat auch gerne und ohne Diskussion für Aufnahmen an So. und S., aber hauptsächlich La.. weiter, gab aber eindeutig die Motivauswahl vor.

L. erwies sich klar als anerkannter Anführer der Gruppe.

Wie geplant konnten die Fotos direkt am folgenden Tag den Kindern zur Befragung vorgelegt werden.

Zum vereinbarten Zeitpunkt erschien ich in der Gruppe, um die Kinder in meinen Raum abzuholen. Alle vier Kinder waren verabredungsgemäß versammelt. Das anschließende Gespräch ergab jedoch, dass es eigentlich L. und La. als ihre wichtige Aufgabe betrachteten, die Bilder auf Bedeutsamkeit hin zu kommentieren.

Für S. und So. hatte die ganze Aktion offensichtlich deutlich an Attraktivität eingebüßt. Sie hatten sich zwar wie versprochen an die Verabredung mit mir gehalten, aber sie überließen das Weitere ohne zu zögern L. und La. und hüpfen sofort anderen Aktivitäten im Gruppenraum entgegen.

Von dieser Lösung zeigten sich wiederum L. und La. angetan und begleiteten mich sehr zufrieden in mein Büro, um die Fotos zu betrachten und zu besprechen.

Auch an diesem Tag zeigte sich klar L.'s charmanter Führungsanspruch.

La. war wie gehabt nicht unzufrieden in ihrer – zumindest momentanen - Rolle als Gefolgschaft L.'s.

Im Raum selbst wurden die Kinder deutlich gebremster in ihrem Verhalten: Die fertigen, vorliegenden Bilder schienen den Erwartungen und Fantasien der Kinder nicht zu entsprechen und spiegelten offensichtlich nicht im mindestens die Begeisterung und den Erlebensgenuss wieder, den die Action des Fotografierens, die Action des suchenden Blickens durch die Räumlichkeiten in wilder Entdeckermanier ausgelöst hatten.

Die Fotos zu betrachten erschien auch mir ehrlich gesagt etwas langweilig, verglichen mit der äußerst vergnüglichen Unternehmung des Fotografieren vom Vortag.

Der Prozess des Entstehens der Bilder in allen seinen Details war weitaus interessanter für die Beantwortung der Fragestellung, als die sich nun daran anschließende Fotobefragung.

Wir mussten uns quasi alle drei gemeinsam disziplinieren, um wie verabredet unserer - freiwillig übernommenen - Aufgabe nachzukommen

L. und La. suchten abwechselnd das je nächste zu kommentierende Bild heraus.

Sie sprachen oft sehr undeutlich und wiesen auch öfter durch pures Zeigen mit dem Finger auf Details hin, so dass sich die Transkribierung der rein akustischen Aufnahme schwierig gestaltete.

Bild 1: Das Bild zeigt die gläserne Rückwand der Werkstattempore, auf deren Mauersims verschiedene Materialien lagern und fertiggestellte Werkstücke ausgestellt sind.

Fr. Lutz: Was an dem Bild ist dir wichtig?

La.: Die schönen Kästen hier waren das.

Fr. Lutz: Als du das Foto gemacht hast, hast du schon gesagt, dass du es gut findest, dass die Kästen da so schön dekoriert sind.

La.: Ja.

Bild 2: Auf der Werkstattempore aufgestellte Staffelei und eine noch unbenutzte große Leinwand

Fr. Lutz: Was ist dir an dem Bild wichtig?

L.: Ach, das und das. (Deutet auf die Staffelei und die Leinwand.) Die Leinwand kommt ja noch mal später.

Fr. Lutz: Die Staffelei und die Leinwand sind dir wichtig.

Bild 3: Eine Schnur ist von Wand zu Wand gespannt. An ihr hängen Papierringe mit Federn daran und ein knallroter Luftballon. Auf dem Heizungskörper und dem Tisch darunter befinden sich die verschiedensten Materialien und auch Werkstücke aus Papier.

L.: Ähm....Ich finde das schön, weil das so schön ist, so schön aussieht.

Fr. Lutz: Die Dekoration, die Dekoration, der Schmuck, dass das den Raum so schön schmückt. Das findest du schön. Wer hat denn das gemacht, was da hängt?

L.: Ich!

Fr. Lutz: Aha!

L.: Ich.

Bild 4: Ein Teil des Leuchttisches auf der Werkstattempore; auf der hinteren Ecke platziert steht ein großes, grünes Papiergebilde, das eine Schüssel, aber auch eine Art Blüte darstellen könnte.

L.: La.!

Lau.: Leuchttisch mit dem Ding.

Fr. Lutz: Was ist daran wichtig für die Gruppe und Euren Alltag? Was kann man da alles tun?

La.: Anmachen. Und.....das Ding ist schön.

Bild 5: Die Tür, die den Kindertagesstätten - Bereich zur Cafeteria hin abgrenzt. An der Tür ist groß und leserlich das Wort „Drücken“ zum Kindertagesstätten - Bereich hin angebracht. Dieses Schild und die Türklinke liegen im Zentrum des Fotos.

L.: Ich, das da wollte ich.

Fr. Lutz: Was ist an der Tür wichtig?

L.: Die Tür ...und eigentlich wollten wir nur das Schild hier.

Fr. Lutz: Und das Schild? Wobei hilft das Schild?

L.: Ähmhmhmhm. Wir wollten das, ...wenn das mal runterfällt, dann müssen wir das nur ausschneiden vom Bild und dann da hinkleben...

Fr. Lutz: Das wäre auch eine Möglichkeit. Da hast sogar schon eine Verwendung für das Foto hier gefunden.

Bild 6: Eine Weltkarte aus Pappmache, entstanden von Haus fremden Kindern während eines Ferienkurses. Die Weltkarte hängt deutlich räumlich getrennt vom Gebäudetrakt der Kindergartenräume.

L.: La., darf ich das hier machen, dann darfst du.....

La.: Meinetwegen...

L.: Das finde ich so toll, weil das so bunt ist. Weil man da alle Länder sehen kann.

Fr. Lutz: Da seid ihr ja extra weit gelaufen. Das war ja ganz weit weg von eurer Gruppe. Und du wusstest, dass das da hängt?!

L.: Hmmja!

Fr. Lutz: Woher wusstest du denn, dass das da hängt?

L.: Hm, als... die Tür da kaputt war [die Haupteingangs - Tür zur Kindertagesstätte], da sind wir immer da lang gegangen und sind immer da vorbeigegangen.

Fr. Lutz: Hmhmhm.

Bild 7: Die Tür zum Gruppenraum der Grünen Gruppe. Sie ist behängt mit einem transparenten Duschvorhang, dessen Taschen mit Fotos von Aktivitäten der Grünen Gruppe bestückt sind. Rechts daneben ist noch ein Stück des Tisches mit der Herbstdekoration zu sehen, die den Eingangsbereich schmückt.

L.: La...

La.: Weil das hier so schön bunt ist.

L.: Ja.

Fr. Lutz: Die geschmückte Tür!

Lau.: Weil ich das so schön finde. (Zeigt auf die Reflexion des Blitzlichtes an der Gruppentür)

L.: Sie hat den eigenen Blitz fotografiert! Witzig, Lau.!

Bild 8: Im Eingangsbereich hängt über der hölzernen Wandtäfelung das Informations - Board für die Eltern mit den verschiedensten Informationen bezüglich der Kindertagesstätte aber auch des Stadtteils und der Stadt Hannover.

Fr. Lutz: Ja, das hast du gestern fotografiert. Das war dir ganz wichtig!. Weißt du noch, was du gestern gesagt hast?

L.: ..dass man....dass man die Zettel nicht vergisst. Da hängen die ganzen Informationen dran.

Fr. Lutz: Da hängen wichtige Informationen dran.

L.: Ja...hoho...ganz schön viel.

Bild 9: In der oberen Mitte des Bildes ist das Namensschild der Kindertagesstätten - Leiterin zu sehen. Rechts die Tür zu ihrem Büro, links unten das strahlende Gesicht von La., die im letzten Moment noch in L.'s Bild gesprungen war.

L.: Ich. Das Schild. Weil ich das mit den Menschen so schön finde.

La.: Ja, ich auch!

Fr. Lutz: Und gestern habt ihr noch erzählt, wer hinter der Tür ist.

La. und L.: Frau S.!

Fr. Lutz: Was macht Frau S.? Wisst ihr das?

L.: Uaahh, nee, nee.

La.: Ich auch nicht.

Fr. Lutz: Sie leitet die Kindertagesstätte.

L.: Uiaaaa, nee,nee.

Bild 10: Aus dem Gruppenraum heraus hat L. frontal den Außenbereich fotografiert: Büsche, Bäume, ein großes Holzkrokodil. Vom Gruppenraum ist die Fensterfront zu sehen, davor ein Teewagen mit Geschirr und Holzkisten mit Spielmaterialien.

Fr. Lutz: Was sieht man Wichtiges auf diesem Bild?

L.: Hmm. Das hat Lau. gemacht, deshalb weiß ich das nicht.

La.: Hmm, oh, hmm (zeigt auf dem Foto herum)

Fr. Lutz: Das man so hinausschauen kann?

La.: Ja... Aber nicht, dass H. da so ist.

Fr. Lutz: Ja, die H. ist da einfach ins Bild gelaufen.

L.: Blööööd.

Bild 11: Blick aus dem Seitenfenster der Roten Gruppe; Blick auf die Rückseite des Buddy Bear und den Parkplatz vor der Einrichtung mit den Wohnhäusern im Hintergrund

Fr. Lutz: Das weiß ich: Und das war L..

L.: Buddy Bear, der Buddy Bear.

Fr. Lutz: Der Ausblick auf den Buddy Bear.

Bild 12: Der herbstlich dekorierte Tisch des Eingangsbereiches nimmt das ganze Bild ein. Ganz links im Bild ist L. zu erkennen, der sich mit auf das Bild geschmuggelt hat.

Fr. Lutz: Kürbisse, lauter schöne Kürbisse. Oh nein, das ist ja Lu..

La.: Ehheehiihhe.

L.: Jetzt möchte ich wieder.

Bild 13: Neben der Staffelei auf der Werkstattempore steht ein Ständer mit den Bildermappen der Kinder, in denen jedes Kind seine eigenen Bilder sammelt.

L.: Ich finde diese Mappe hier vorne so schön.

La.: Ich auch.

Fr. Lutz: Was kann man damit machen, mit der Mappe?

L.: Da kann man Bilder hineintun. Leider ist das nicht meine Mappe. Jedes Kind hat eine Mappe.

Fr. Lutz: Dann hast du ja auch eine.

L.: Ja, aber das da ist nicht meine. Die sieht man nicht. Jetzt wieder Lau.. Das hat La. gemacht.

Bild 14: Im Zentrum des Bildes steht ein Regal mit vielen verschiedenen Dingen: eine Vase mit getrockneten Gräsern, Spiele, Körbe hinter denen fast versteckt ein selbst hergestelltes Schachbrett aus Pappe steht. Am Regal hängen links und rechts zwei Stoffsäckchen

La.: ... Weil ich das schön finde.

L.: Das hatten wir doch schon mal.

La.: Schachbrett.

Fr. Lutz: Ein selbst gemachtes Schachbrett.

L.: Das hab ich mit Ni. angetuscht. Frau Materna hat gesagt, immer über Kreuz müssten wir malen.

L.: Das ich. (weist auf das nächste Bild)

Bild 15: Im Zentrum ist das gerahmte Bild einer Papiercollage aus Uhren zu sehen. Links davon ist noch ein Feuerlöscher mit ins Bild geraten.

L.: Das, weil die Uhren so bunt sind.

Fr. Lutz: Wer hat denn das Bild hergestellt? Wer hat denn die vielen Uhren gesammelt?

L.: Ich, äh, alle Kinder. Eh, ausgeschnitten aus der Zeitung.

Bild 16/ 17/ 18: Alle drei Bilder zeigen zentral das an der Wand in ausgeschmückten Bildern dargestellte ABC.

La.: ..Weil ich das ABC so schön finde. (Zeigt auf alle drei Bilder)

Fr. Lutz: Ja, klar. Wir hatten ja auch gesagt, wenn jemand etwas besonders wichtig oder schön findet, dann macht sie oder er mehrere Fotos davon

L.: Und hier und hier und hier.

Fr. Lutz: Achtzehn, neunzehn...

L.: Zwanzig. Gleich kommt zweiundzwanzig, dann dreiundzwanzig, dann vierundzwanzig...

Fr. Lutz: Sind Buchstaben für deinen Alltag denn so wichtig, Lau.?

La.: (Nickt)

L.: Für meinen auch.

Fr. Lutz: Für deinen auch. Also für euch beide.

Lau.: Ich hab da auch welche mitgemacht.

L.: La.! La.!! Ich hab da auch mitgemacht, beim ABC mitgemacht.

Bild 19: Zeigt vom Gruppenraum aus, also von unten nach oben fotografiert, den letzten Treppenabsatz vor der Werkstattempore. In der Ecke ganz links erkennt man ein blaues Objekt aus Stoff oder Papier, welches über dem Geländer hängt.

L.:Weil ich die Hochebene so schön finde. Und das Blaue da.

Fr. Lutz: Was ist denn das bitte, was da hängt?

L.: Papier. Das blaue Papier. Das darf da hängen.

Bild 20: Zentral im Bild ein Frühstückstisch mit Blumentischdecke, blühender Heide im Topf, Keramikbechern, einer Glasschüssel mit Brötchen.

L.: Zweiundzwanzig. Zweiundzwanzig. Das bin wieder ich. Hä? Da weiß ich nichts zu. Das hat entweder So. oder S. gemacht. Da weiß ich nichts zu.

Fr. Lutz: Was sieht man denn darauf?

L.:... Den Frühstückstisch.

Fr. Lutz: Den findest du gar nicht wichtig.

L.: Nööö.

Fr. Lutz: Das hört man schon an der Stimme, dass du das nicht wichtig findest. Frühstückst du nicht gerne?

L.: Nein. Ich frühstücke nie.

Fr. Lutz: Dann wird So. das wahrscheinlich wichtig finden, dass sie was zu essen kriegt.

L.: Oder S..

Fr. Lutz: Wie ist denn das für dich, Lau.?

L.: Oder S..

Fr. Lutz: Ist das für dich wichtig oder unwichtig, der Frühstückstisch?

La.: Für mich wichtig.

Fr. Lutz: Für dich ist er wichtig.

La.: (Nickt) Da kann man aber nicht lange essen.

L.: La.Pau..

Bild 21: Ein großes hölzernes Geschicklichkeitsspiel am Fuß der Treppe zur Werkstatttempore.

La.:... Weil ich das da so schön finde.

L.: Ja, ich auch. Da muss man da ein Ding so hoch ziehen und das dann da bei dem Punkt da oben so rein kriegen.

La.: Bei dem Pfeil.

Fr. Lutz: Ist das schwierig oder leicht?

La.. / L.: Schwierig.

L.: Für Große leicht, aber für uns noch nicht.

Fr. Lutz: Und das probiert man immer wieder.

L.: Wir haben das Ding dazu verloren, was man da oben rein kriegen muss.

Die Kinder fangen an albern zu werden und herum zu kichern. Besonders ein Detail auf dem nächsten Foto hat es L. angetan.

Bild 22: Die Mehrzweckecke der Gruppe mit Moskitonetz, Punchingball, Schaumgummi - Bauteilen. Vor dem Oberlicht rechts oben im Bild baumelt an einem Faden ein schlapp gewordener Luftballon. Ein kleines Stück vom Außengelände mit Baum und Flaggenmast ist am linken Bildrand zu sehen.

La.: Ich möchte das nächste Foto, weil ich das nämlich schön finde. Und das, und das, und das. (Piekt mit dem Finger auf die verschiedenen Gegenstände des Bildes.)

L.: Haha, eine Oma..., guck mal hier der Luftballon, haha.

La.: Weil ich das hier so schön finde, und das und weil ich die Pflanzen hier so schön finde...

L.:...Und weil das so witzig ist mit dem hängenden Luftballon. Hähähä.

Fr. Lutz: Mit wem, bitte?

La.: Ker!

L.: Mit dem hängenden Luftballon an der Decke. Hähä. Tää. Luftballon.

Bild 23: Die Eingangstür zur Roten Gruppe, geschmückt mit einem bunten Blumenstrauß aus Papierblumen.

La.: Weil das so schön ist.

L.: Finde ich auch.

Bild 24 / 25: Regale mit den verschiedensten Materialien in diversen Körben und Kästen.

Scheinen für beide Kinder wichtig zu sein, aber weil sie darin eine Wiederholung von vorherigen Kommentaren sehen, werden die Bilder rasch, aber vorsichtig bei Seite gelegt.

Frau Lutz: So jetzt breite ich alle Bilder noch mal so aus. Schaut euch doch bitte die Bilder noch mal alle kurz an. Kannst du richtig sehen, Lau.?

L.: Paura. Zaura.

Fr. Lutz: Mit eurer Gruppe sind wir sogar aus den eigenen Räumen heraus gegangen.

L.: Sogar bis zur Cafeteria und noch weiter.

Fr. Lutz: Könnt ihr die drei wichtigsten Bilder heraussuchen? Aber überlegt euch das gut. Was ist am wichtigsten für euch?

L.: Das sind doch die, die und die, nicht, La.?

La.: Ja.

Die beiden wählen als wichtigste Bilder

- Bild 6, weil es „interessant ist“ und L.'s Papa es mal ausführlich erklärt hat,
- Bild 5, weil es einfach mit den dicken Buchstaben so schön ist und
- Bild 4, weil der selbst hergestellte Papierschmuck so gut gelungen ist und so schön schmückt.

Nach dem die Kinder konzentriert und voller guten Willens bis zum Schluss durchgehalten haben, bedanke ich mich bei ihnen herzlich und begleite sie genauso vergnügt, dass wir die Pflicht hinter uns haben in ihre Gruppe zurück.

Bei der Verabschiedung dort erwähnt L., dass er die Fotos aber auch noch S., So. und den anderen Kindern zeigen möchte.

Darauf erkläre ich ihm die Idee zu einem gemeinsamen Gruppengespräch, die er nach kurzem Überlegen und nach Rückkopplung mit La. per Blickkontakt gutheißt.

Der Prozess der Motivsuche

Zur Kommentierung hatten die Kinder sich dafür entschieden, die Reihenfolge der Bilder selbst zu bestimmen.

Um jedoch die mitreißende Dynamik des Werdegangs der Fotoentstehung nachvollziehbarer zu machen, welche die Befragung stimmungsmäßig dagegen so abfallen ließ, soll der Prozess anhand der Reihenfolge der aufgesuchten verschiedenen Örtlichkeiten dargestellt werden.

La. und L.. begannen sofort mit einer Motivsuche direkt im Gruppenraum, noch aktiv unterstützt durch So. und S..

Nach circa 6 Bildern schien dieser nicht mehr viel zu bieten und die Gruppe bewegte sich angeführt von einem Geistesblitze sprühenden L. in Richtung Garderobenraum. Die zaghaften Versuche von S. und So. die Garderobe mit den Kleidungsstücken oder den angrenzenden Waschraum wichtig zu finden, wedelte L. mit lässigen Gesten hinweg.

Im Nu war es beschlossene Sache, dass jenseits der Gruppenraumtür, im Eingangsbereich der Kindertagesstätte Wichtiges zu finden sei.

Einhellig fanden L.'s Vorschläge, die Eingangstüren, das Namensschild von Frau S., das Informationsbrett, den Jahreszeitentisch, die Durchgangstür und die Weltkarte zu fotografieren Anklang. Die Kinder begannen sich zu bewegen wie auf einer realen Entdeckungsreise.

Es wäre möglich gewesen das Erdgeschoss zu verlassen und in den ersten Stock zu gehen oder vielleicht – trotz Kälte – das Außengelände zu betreten.

Nach den sieben Bildern im Eingangsbereich und anliegenden Funktionsbereichen, kehrten die Kinder jedoch wieder gemeinsam in die Gruppe zurück und nahmen die Fotos von der Aussicht der Gruppenräume auf, um sich anschließend mit der Empore zu beschäftigen.

Das Zählwerk des Fotoapparates wurde aufmerksam beobachtet, so dass es keine Überraschung war, dass der Apparat nach dem letzten Bild den Film automatisch zurück spulte.

In gewisser Weise atemlos, zufrieden und „abenteuerbewegt“ wurde mir von der Gruppe durch L. der Fotoapparat ausgehändigt.

Innerhalb der Gruppe: 18 Fotos, davon 6 auf der Empore und 12 im Gruppenraum

Von drinnen nach draußen: 4 Fotos

Außerhalb der Gruppe: 7 Fotos

Transkribiertes Interview - Anton / Blaue Gruppe

A., 5 J.

A. wird gemäß der Absprache um 10.00 Uhr aus seiner Gruppe abgeholt. Er sitzt gerade mit mehreren Kindern an einem Tisch auf der Werkstattebene und werkelt an etwas herum. Von seiner Erzieherin angesprochen, verlässt er freudig die Bastelrunde, um mit mir mitzukommen und sich zu den Fotos befragen zu lassen.

Er ist sofort genauso guter Stimmung wie nach seiner ersten Meldung, die Rolle des Fotografen übernehmen zu wollen, der dann ja auch entsprochen werden konnte.

Im Raum angekommen, lässt A. sich das Aufnahmegerät erklären und spricht mit mir sorgsam die Platzierung des Mikrofons ab.

Er bittet vor der Befragung alle Fotos einmal kurz durchsehen zu dürfen.

Mit dem, was er sieht - nämlich alle vom ihm erstellten Fotos - ist er sehr zufrieden und bedeutet, dass man jetzt beginnen könne.

Er erinnert sich auf Nachfrage an die Aufgabenstellung.

Bild 1: Im Waschraum aufgehängte Regenkleidung

A.: Das ist wichtig, ...weil beim Rausgehen,... dass die Hosen nicht dreckig werden. Darum ist das Bild wichtig.

Bild 2: In der Garderobe: In einem Regal angeordnete Gummistiefel

A.: Gummistiefel, sind auch wichtig, wenn wir raus gehen...sind auch sehr wichtig, damit..., damit auch, damit beim Rausgehen, da oben die Hosen nicht so nass werden.

Bild 3: Handtücher, aufgehängt an Haken im Waschraum

A.: Die Handtücher sind wichtig, damit wir uns die Hände abtrocknen können.

Bild 4: Zwei knallrote Waschbecken im Waschraum

A.: Die Waschbecken sind wichtig, weil...weil, damit wir uns waschen können.

Bild 5: Regal mit Kästen zur Aufbewahrung, die den Namen jedes Kindes tragen

A.: Die Fächer sind wichtig, damit wir da gebastelte Sachen oder gemalte Sachen rein tun können.

Bild 6: Sitzbank mit Schuhfach und einigen Hausschuhen im Garderobenraum, ein Kinderrucksack steht auf der Sitzfläche

A.: Die Bänke sind wichtig, da kann man sich hinsetzen und da können Kinder die Schuhe an- und ausziehen.

A. durchsucht den Fotostapel, um ein Foto herauszusuchen, welches ihm nun an der Reihe zu sein scheint.

Bild 7: Holztische mit Tischdekoration in Form eines Topfes mit gelben Herbstastern auf einem blauen Set, etwas Frühstücksgeschirr ist zu sehen, ein kopierter Zeitungsausschnitt. Frau Bode, die Erzieherin, sitzt am Tisch und ist gerade noch mit einem Teil des Kopfes, des linken Armes und Beines zu sehen.

A.: Die Tische sind wichtig, damit wir essen können.

Fr. Lutz: Ohne Tische könnte man nicht essen?

A.: Hmm! Da könnte man kein Frühstück essen.

Bild 8: Mannshohes Regal im Gruppenraum mit verschiedenen Arbeitsmaterialien, daneben ein silberner Deckenfluter mit angeschaltetem Licht

A.: Das Regal ist wichtig, weil...Pinselfarben und... Papier und,... und, Untersetzer, damit wir da basteln können.

Wieder durchsucht A. den gesamten Stapel, um selbst das nächste Bild herauszusuchen, das an der Reihe sein soll.

Bild 9: Ein Stück des Schaumgummi - Sofas im Gruppenraum; zu sehen sind hauptsächlich vier Kuscheltiere (Bär, Igel, Katze, Hase,) die auf der Rückenlehne thronen

A.: Was haben wir denn da?! ...Das Sofa ist wichtig für uns, für... wenn es uns nicht so gut geht, damit wir uns hinlegen können, ...und damit wir dort mal spielen können.

Bild 10: Regenkleidung im Waschraum, daneben ein Teil eines Waschbeckens mit Spiegel, im linken Bildzentrum ist ein Seifenspender zu sehen

A.: Die Seife ist wichtig, damit wir...., damit wir uns auch waschen können.

Bild 11: Die Hälfte des Lichttisches auf der Werkstattempore, beleuchtet mit durchsichtigen Glassteinchen bedeckt

A.: Der Leuchttisch ist wichtig, weil wir dort auch Sachen machen können.

A. überlegt und dreht das Bild in den Händen hin und her.

Fr. Lutz: Bist du fertig mit dem Bild?

Bild 12: Die Bauecke des Gruppenraums mit Holzkisten und zwei kleinen Tischen, ein kleiner blonder Junge kniet neben zwei Turmkonstruktionen aus Legosteinen, ein anderes Kind sitzt in einer der Holzkisten, der Kopf ist nicht mehr auf dem Bild

A.: Ja...! Bausteine sind wichtig, damit wir bauen können.

Fr. Lutz: Gut geworden, das Foto.

A.: Ja. Hmmm. Ja!

Bild 13: Die oben beschriebenen Turmkonstruktionen sind nun von nahem zu sehen.

A.: Da haben..., da haben Lea und Clemens einen Turm gebaut.

Bild 14: Ein 60 mal 70 cm großes Bild, mit Wasserfarbe gemalt, ist mit vier Reißnägeln auf der Mitte des Treppenaufganges zur Empore an der Wand befestigt.

A.: Die Schatzkarte ist wichtig, die haben ich und Philo gemalt.

Fr. Lutz: Wo ist die befestigt? Weißt du das?

A.: Ja. Da sind so lange Pieker. Die kann man jetzt nicht sehen.

Fr. Lutz: Dann ist das also an eurer Wand?

A.: Ja.

Fr. Lutz: Wer hat entschieden, dass das da hängt?

A.: Ich und P..

Fr. Lutz: Oh.

Bild 15: An der Wand hängen große Fotos der Kinder auf farbigen Karton aufgeklebt und jeweils mit einem Perlenfaden geschmückt. Unter den Fotos stehen in großen Buchstaben die Namen der jeweiligen Kinder. Unterhalb der Bilder hängt ein großer

Jahreskalender. Das Oktoberbild zeigt eine Felsnase mit zwei weißen Fischerhäusern, umbrandet vom Meer, unter wolkeigem Himmel.

A.: Die Kalender sind wichtig, damit wir wissen, ähm..., wann wir Geburtstag haben und wie alt wir sind.

Fr. Lutz: Dann hast du dieses hier fotografiert. Was ist das ?

A.: Das da?

Fr. Lutz: Ja.

A.: Das sind die Kalender.

Fr. Lutz: Ach, die Fotos sind die Kalender! Verstehe.

Bild 15 a: Zeigt fast das Gleiche wie Bild 15, nur alles etwas verrutscht

A.: Das ist nicht so gut geworden.

Fr. Lutz: Hmm. Ja, das ist eine andere Perspektive. Da machen wir 15 a draus. So.

A.: Hehmm.

Bild 16: Alle Kinder der Gruppe sind zu sehen. Sie haben sich auf die unerbittliche Anweisung Alexanders hin vor dem Bällebecken im Gruppenraum aufgestellt. Auch das Kind, welches gerade im Bällebecken „tauchte“, wurde energisch aufgefordert, für das Bild „aufzutauchen“: Insgesamt acht Kinder, vier Jungen und vier Mädchen. Vier stehen vor dem Ballbecken, drei Kinder sind in der Hocke, ein Kind liegt im Becken und schaut über den Rand. Erst nach einigen Momenten ist A. mit dem Arrangement zufrieden. Die Kinder kooperieren erstaunlich bereitwillig mit A. Schließlich hatte seine Anweisung verschiedene andere Aktivitäten der Kinder abbrechen lassen.

A.: Hm. So, das hier ist... die Ganzen,...das Foto ist wichtig, weil das die ganze Gruppe ist. Nur ich bin da leider nicht zu sehen, weil ich das Foto gemacht habe.

Fr. Lutz: Was ist wichtig an der Gruppe?

A.: Hmm. Weil das alle Kinder sind! Da mussten nicht alle einzeln da...Ne?!

Fr. Lutz: Und die gehören einfach zu den Räumen dazu?

A.: Hmm.

Fr. Lutz: Du wolltest die auf jeden Fall auch fotografieren.

A.: Hmm.

Bild 17: Ein circa 60 mal 70 cm großes Papierbild mit Wasserfarbe gemalt. Oben auf dem Bild steht in großen Buchstaben: „Arche Noah“. Unter dem Bild ist ein Stück der Holztäfelung zu sehen.

A.: Arche Noah haben wirund die Kinder gemalt mit Frau B., ich und P. wollten die Menschen malen, aber geht nicht, dafür hab ich ein paar Menschen gemalt und Pferde. P. hat die Wolke und den Regen gemalt.

Bild 18: Der Rumpf eines offensichtlich verkleideten Kindes ist zu sehen, arabisch anmutende Stoffe, Andeutungen eines Kopfschleiers.

A.: Pfffffah....dies ist aber nicht so gut geworden.

Fr. Lutz: Man sieht die Verkleidung, man sieht nur nicht, welches Kind das ist.

Aber man sieht doch sehr schön hier....

A.: Ja... Ich sehe das auch hier. Das ist J., die sich hier verkleidet hat.

Bild 19: Über einem Teil hölzerner Wandverkleidung ist ein großes, unregelmäßig geformtes Papier an der Wand befestigt, dessen Sinn und Zweck sich auf den ersten Blick nicht einmal erraten lässt. Es ist mit Wachsmalfarben gemalt und besteht aus

Strichen, Punkten, Kreuzen, Kreisen etc. Vor der Wandtäfelung steht ein Regal mit vielen Plastikflaschen und Fläschchen mit unterschiedlichen Klebern.

A.: Ah. Das hier ist ein Teil von(A. macht schnell hintereinander schnalzende Geräusche), das hier ist ein Teil von, ...was P. und ich auch gemalt haben zum Erntedankfest.

Bild 20: Zentrum des Bildes ist ein Paravent aus Pettigrohr - Geflecht. Etwas über Kopfhöhe hängt eine hölzerne Mondsichel und daneben ein Efeugewächs in einer Hängeampel.

A.: Das ist, damit wir uns dahinter verkleiden können. Wie J. es gemacht hat.

Bild 21: Im Hintergrund ist wieder der Paravent zu sehen. Diesmal wird das Zentrum durch den Mond, die Blumenampel und – aus dieser Perspektive zu sehen – Fantasie voll beklebte Kartonscheiben bestimmt.

A.: Und da hängen wir immer...diese Dinger auf. Den Mond hängen wir da auch auf.

Fr. Lutz: Warum ist das wichtig?

A.: Chch. Weil...na, damit..na ja und die Blume, na...

Alexander gestikuliert mit den Armen, um die gesamte Szenerie mit einer Geste zu umfassen.

Fr. Lutz: Der Anblick ist dir wichtig.?

A.: Hn, ja!

Bild 22: Eine Sitzbank aus dem Garderobenraum mit zwei paar Schuhen und einem Kinderrucksack. Ein Stück einer Regen hose hängt von oben ins Bild.

A.: Hier sind auch noch mal Bänke.

Bild 23: Der Mittelteil der Gruppentür: In einem transparenten, glasklaren Duschvorhang mit Taschen stecken viele verschiedene Fotos zur Ansicht.

A.: Das hier sind die ganzen Fotos, die Frau B. und Frau H. gemacht hat. Das sind P.. und ich auf der Bühne mit dem - hnhn – Clown.

Fr. Lutz: Wo stecken die denn drin?

A.: Die Fotos stecken in einer Hülle. Da bin ich. Klar.

Fr. Lutz: Ja. Möchtest du noch etwas zu den Räumen sagen, was dir wichtig ist? Was du noch nicht gesagt hast? Oder was du dir noch wünscht, was in den Räumen sein könnte?

A.: Hmm! Ich wünsche mir, dass vielleicht oben ein Seil von oben runter hängt, dass wir...dass wir daran runter hangeln können.

Fr. Lutz: Hast du die Idee schon einmal jemandem erzählt?

A.: Nee!

Fr. Lutz: Gut, dass das jetzt auf dem Band drauf ist. Du konntest ja so etwas gar nicht fotografieren, weil es ja noch gar nicht zu sehen ist.

A.: Hnnm!

Nach dem Abschalten des Gerätes bittet A. darum, das gesamte Band noch einmal anhören zu dürfen. Er bewegt sich dabei auf dem Stuhl hin und her und lächelt bei verschiedenen Sätzen zufrieden.

Als das Band abgelaufen ist, bekundet er seine Zufriedenheit und meint, das könne ruhig auch einmal „die ganze Stadt“ hören.

Ich schlage ihm vor, es vielleicht als erstes der ganzen Gruppe vorzuführen.

A. begrüßt das spontan und bittet darum, zur Vorbereitung schon einmal die von ihm gemachten Fotos mitnehmen zu dürfen.

Leider kann ich dem nicht entsprechen, da ich die Fotos zur Transkription noch benötige. Dies erkläre ich ihm ausführlich. Er sagt, dass es für ihn kein Problem sei zu warten und dass er sich schon mal ein paar Gedanken über den Ablauf in der Gruppe mache. Ich bedanke mich bei ihm und sichere ihm zu, die Übergabe der Fotos nicht zu vergessen und verspreche ihm auch, mich mit den Erzieherinnen bezüglich der Gruppendiskussion abzusprechen.

Anschließend begleite ich A., der bei bester Laune ist, in seine Gruppe zurück.

Nachfrage

Ich suche die Gruppe auf, um mit A. zu besprechen, welche Ideen er zur Gestaltung des anstehenden Gruppengesprächs beizusteuern hat.

A. spielt gerade mit P. an einem Zahlenbrett, auf das die Zahlen von eins bis hundert nach ganz eigenen Gesetzen angeordnet werden können. Obwohl die beiden Jungen sich gerade bei der Konstruktion von Zahlenreihen köstlich zu amüsieren scheinen, erlaubt mir A. ein paar Minuten zu stören, damit er mir seine Ideen kurz vortragen kann:

Er möchte der Gruppe seine Bilder einzeln vorzeigen und noch einmal das ihm daran Wichtige erklären. Zu jedem einzelnen Aspekt sollen sich die Kinder äußern, wenn sie das möchten.

Er erwartet im Anschluss an die Gesprächsrunde neue Anregungen zur Gestaltung des Raumes, so wie er selbst das „Hangel-Seil“ vorgeschlagen habe.

Nach Beendigung seiner Vorschläge, verabschiedet A. sich höflich von mir und wendet sich wieder dem Zahlenbrett und P. zu, der in seiner Tätigkeit innegehalten hatte, um auf A. zu warten.

Innerhalb der Gruppe: 25 Fotos: 12 Fotos im Gruppenraum

4 Fotos auf der Empore

3 Fotos in der Garderobe

4 Fotos im Waschraum

1 Foto in Zusammenhang mit der Treppe

1 Foto unterbelichtet / nicht entwickelbar

Kategorienzuordnung Tom

Die Zuordnung der Bilder zu den Kategorien erfolgt in Verbindung mit den Kommentaren aus der Fotobefragung.

1. Organisation / Ordnungen: 6, 7, 10, 11, 15, 18, 19
2. Selbstständigkeit / Selbstbestimmtes Handeln: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 20
3. Prosoziales Denken: Bild 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22
4. Tätig werden / Ideen entwickeln und umsetzen: 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 20, 22
5. Umsichtiges, vorausschauendes Denken: 3, 6, 8, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 21
6. Ansprechende Optik: 18, 19,
7. Ergebnispräsentation: keine Klassifizierung
8. Klassische Lernfelder: Bild 1, 2, 3, 4, 22,
9. Bewegung: 20, 22,
10. Zeit: 16, 18, 21,
11. Grundbedürfnisse: 15 (2 Aspekte), 16, 17 (2 Aspekte), 18, 21,
12. Archivierung: keine Klassifizierung

Kategorienzuordnung Larissa und Leon

Die Zuordnung der Bilder zu den Kategorien erfolgt in Verbindung mit den Kommentaren aus der Fotobefragung.

1. Organisation / Ordnungen: 8, 13
2. Selbstständigkeit / Selbstbestimmtes Handeln: 10, 22
3. Prosoziales Denken: 8, 21, 22
4. Tätig werden / Ideen entwickeln und umsetzen: 1, 2, 10, 19, 21, 22
5. Umsichtiges, vorausschauendes Planen: 5, 8
6. Ansprechende Optik: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 23
7. Ergebnispräsentation: 1, 3, 7, 14, 15, 16, 17, 18
8. Klassische Lernfelder: 5, 6, 14, 16, 17, 18
9. Bewegung: 21
10. Zeit: 5, 6, 15, 20
11. Basisbedürfnisse: 20
12. Archivierung: 13

Kategorienzuordnung Cordula

Die Zuordnung der Bilder zu den Kategorien erfolgt in Verbindung mit den Kommentaren aus der Fotobefragung zu den Bildern.

1. Organisation / Ordnungen: Bild 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20
2. Selbstständigkeit / Selbstbestimmtes Handeln: Bild 1, 2, 5, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 25
3. Prosoziales Denken: Bild 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 25
4. Tätigwerden / Ideen entwickeln u. umsetzen: Bild 1, 3, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 25
5. Umsichtiges, vorausschauendes Planen: Bild 2, 4, 5, 6, 10, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23
6. Ansprechende Optik: Bild 8, 23, 24
7. Ergebnispräsentation: keine Klassifizierung
8. Klassische Lernfelder: Bild 1
9. Bewegung: Bild 20, 23
10. Zeit: Bild 5, 10, 15, 16, 17, 18
11. Sicherheit: Bild 2, 22
12. Grundbedürfnisse: Bild 1, 4, 5, 6, 16, 20, 21, 22, 23
13. Archivierung: Bild 13, 14

Kategorienzuordnung Anton

Die Zuordnung der Bilder zu den Kategorien erfolgt nach den Kommentaren der Fotobefragung zu den Bildern.

1. Organisation / Ordnungen: Bild 5, 7, 8
2. Selbstständigkeit / Selbstbestimmtes Handeln: Bild 4, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 20
3. Prosoziales Denken: Bild 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 16
4. Tätigwerden / Ideen entwickeln und umsetzen: Bild 8, 9, 11, 12, 18, 20
5. Umsichtiges Planen: Bild 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9
6. Ansprechende Optik: Bild 21
7. Ergebnispräsentation: Bild 13, 14, 15, 17, 19, 23
8. Klassische Lernfelder: keine Klassifizierung
9. Bewegung: Bild 1, 2
10. Zeit: Bild 15
11. Grundbedürfnisse: Bild 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 22
12. Archivierung: Bild 5, 23,